



HAL
open science

**PRATIQUES DISCURSIVES DANS UNE
FORMATION EN LIGNE A LA DIDACTIQUE DU
FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE : une analyse de
la communication pédagogique asynchrone.**

C. Combe Celik

► **To cite this version:**

C. Combe Celik. PRATIQUES DISCURSIVES DANS UNE FORMATION EN LIGNE A LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE : une analyse de la communication pédagogique asynchrone.. Linguistique. Université Stendhal - Grenoble III, 2010. Français. NNT : . tel-00508363

HAL Id: tel-00508363

<https://theses.hal.science/tel-00508363v1>

Submitted on 29 Apr 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Thèse présentée

par

Christelle COMBE CELIK

Pour obtenir le titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE GRENOBLE

Spécialité : **SCIENCES DU LANGAGE**

**PRATIQUES DISCURSIVES DANS UNE
FORMATION EN LIGNE A LA
DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE
ETRANGERE**

Volume 1

Jury :

Daniel COSTE, Professeur émérite, ENS-LSH Lyon

Christine DEVELOTTE, Professeure, INRP, Lyon

François MANGENOT, Professeur, Université Stendhal, Grenoble

Daniel PERAYA, Professeur, Université de Genève

Patricia VON MÜNCHOW, Maître de conférences HDR, Université Paris Descartes

Préparée au sein des laboratoires



Laboratoire de linguistique et didactique
des langues étrangères et maternelles



Sous la codirection de

**Madame Christine DEVELOTTE, professeure de l'INRP
et Monsieur François MANGENOT, professeur de l'Université Stendhal**

Ecole doctorale n°50 : Langues, littératures et sciences humaines

Soutenance le 2 juillet 2010

**PRATIQUES DISCURSIVES DANS UNE
FORMATION EN LIGNE A LA
DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE
ETRANGERE :
une analyse de la communication pédagogique
asynchrone**

Volume 1

Christelle COMBE CELIK

*A ma fille Sibel,
pour ces trois dernières années de thèse qui étaient aussi tes trois premières de vie...*

REMERCIEMENTS

Écrite sous le signe de la distance et de l'éloignement, cette thèse n'aurait pu aboutir sans le soutien constant de mes deux directeurs, de leurs réponses à mes courriels, aussi nombreux qu'impatients, à nos rencontres toujours fructueuses lors de mes trop rares apparitions en France, ma reconnaissance est immense et les mots ne suffisent à l'exprimer. Merci donc tout particulièrement à François Mangerot qui, depuis la maîtrise déjà, me guide, merci de m'avoir proposé ce sujet et de m'avoir fait confiance. Merci aussi à Christine Develotte pour ses conseils avisés, ses relectures, ses corrections, son soutien tant cognitif qu'affectif au travers de tous les nouveaux outils que l'informatique nous offre (du courriel aux tchatches et vidéoconférences). Bien loin de vous, je me suis sentie pourtant très entourée.

Merci à Mustafa mon époux, indéfectible soutien, qui a su se faire discret lorsqu'il le fallait, présent lorsque je le souhaitais, encourageant dans les moments de doute et toujours aimant.

Merci à Sibel qui est venue illuminer de sa petite présence le cours de cette thèse.

Merci à mes parents sans l'éducation desquels cette thèse n'aurait sans doute jamais existé.

Merci à Vincent, mon frère, pour ses encouragements et ses mots d'esprit. J'ouvre la voie, mais je sais qu'il me suit.

Merci aussi à Samira, que je n'oublie pas, merci pour ses conseils, ses encouragements, les renseignements et documents qu'elle m'a procurés. Unies et réunies pour et par la communication médiée par ordinateur, nos relations virtuelles se sont transformées en une amitié bien réelle.

Merci à tous les chercheurs qui publient leurs travaux en ligne et qui permettent ainsi aux chercheurs, éloignés de leur laboratoire et des bibliothèques, comme je le fus, d'avoir accès aux publications anciennes et récentes et qui rendent Internet plus exceptionnel qu'il ne l'est déjà.

Merci enfin à Adeline, Rosine et Claudia, les trois fées qui ont veillé sur notre maison ces dernières années, me soulageant de tous les travaux ménagers, me laissant toute à cette recherche. La maman du 21^e siècle sait le prix de ce soutien.

RESUMES

Cette recherche a pour objet la communication pédagogique *via* Internet qui a eu lieu dans le cadre d'une formation d'enseignants de français langue étrangère entièrement à distance, tout au long de l'année universitaire 2004-2005. Le postulat de départ sur lequel se fonde ce travail est le suivant : contrairement aux formations à distance traditionnelles, les formations en ligne sont censées créer des liens qui pallient en partie l'éloignement physique, ces liens étant de nature à la fois socio-affective et sociocognitive. Dans le premier cas, il s'agit de créer un sentiment de communauté et de rompre ainsi l'isolement de l'étudiant à distance, dans le second d'améliorer la qualité de l'apprentissage à travers les interactions entre les différents membres du groupe. Or, si le rôle de la communication entre les membres est primordial, la communication par média interposé dans un contexte pédagogique ne va de soi ni pour les enseignants-tuteurs, ni pour les apprenants. **Quelles pratiques discursives les acteurs mettent-ils en œuvre dans ce nouveau dispositif énonciatif presque exclusivement verbal et écrit que sont les formations entièrement en ligne ?** Afin d'éclairer cette problématique générale, la recherche s'interroge sur les types de tâches qui suscitent la participation et facilitent l'interactivité entre les membres, sur les modalités de rédaction des consignes en ligne, sur les différentes pratiques tutorales tout au long du suivi et sur la constitution d'une communauté en ligne d'apprentissage. La méthode s'appuie sur la triangulation des données. Aux échanges en ligne du corpus d'étude est appliquée une analyse de discours, qui permet de repérer aussi bien les phénomènes d'ordre socio-affectif que ceux d'ordre sociocognitif. Des entretiens et des questionnaires viennent éclairer l'analyse du vécu et du ressenti des différents acteurs dans les phases d'interprétation. Ce travail tente donc à travers la description d'un cas de communication pédagogique asynchrone de mieux comprendre les différentes pratiques, principalement discursives, des acteurs d'une formation en ligne.

Mots clefs : analyse de discours médié par ordinateur, analyse des interactions en ligne, campus numérique, communauté en ligne, communication médiée par ordinateur, consigne en ligne, formation en ligne, tâche, tutorat en ligne.

**DISCOURSE PRACTICES IN AN ONLINE TRAINING IN TEACHING FRENCH AS
A FOREIGN LANGUAGE:
an analysis of asynchronous pedagogical communication.**

This research focuses on pedagogical communication *via* the Internet which took place within the framework of a training course for teachers of French as a Foreign Language during the 2004-2005 academic year. The initial postulate on which this work is based is the following: contrary to traditional distance-learning courses, online courses are supposed to allow the creation of links which partially mitigate physical isolation, these links being both socio-affective and socio-cognitive. In the first case, it is a question of creating a feeling of community and thus of breaking the isolation of the distance-learning student. In the second, it involves improving the quality of learning through interaction between the various members of the group. However if the role of the communication between the members is essential, the computer mediated communication in a pedagogical context doesn't go without saying either for the teacher-tutors, or for the learners. **Which discursive practices do the actors implement in this new almost exclusively verbal and written enunciative device which are the fully online trainings?** In order to respond to this general problem, this research questions the types of tasks which create participation and make interactivity between members easier, the editing forms of the online instructions, the different tutorial practices throughout the course and the constitution of an online learning community. The method involves a triangulation of the data. A discourse analysis which enables to identify both socio-affective and socio-cognitive phenomena is applied to the online interactions of the corpus of study. Interviews and questionnaires clarify the analysis of the experience and the feeling of the different actors in the interpretation phases. So throughout the description of a case of asynchronous pedagogical communication this work attempts to better understand the different, mainly discursive, practices of the actors in an online training course.

Key words: computer-mediated communication, computer-mediated discourse analysis, numerical campus, online community, online instructions, online interactions analysis, online training, online tutoring, task

SOMMAIRE DU PREMIER VOLUME

Présentation de la recherche	11
---	-----------

PREMIERE PARTIE – CADRE CONCEPTUEL

Chapitre 1 – Les interactions pédagogiques dans le cadre de la formation en ligne	27
--	-----------

1. Le contexte de la recherche : la formation à distance et en ligne.....	28
2. Le CAmpus NUmérique Français Langue Etrangère (Canufle)	40
3. Le champ de recherche de la communication pédagogique médiée par ordinateur (CPMO)	47
4. Le cas particulier du forum et son application pédagogique.....	70
5. Conclusion : des difficultés d'étudier un forum pédagogique	82

Chapitre 2 – Un double ancrage théorique : linguistique et didactique	85
--	-----------

1. Un ancrage théorique linguistique : l'analyse de discours médié par ordinateur.....	86
2. Un ancrage théorique didactique : la formation en ligne	109
3. Conclusion.....	134

Chapitre 3 – L'objet de la recherche et la méthodologie.....	137
---	------------

1. Le dispositif de suivi en ligne de Canufle	138
2. La démarche méthodologique	154
3. Limites et conclusion	179

DEUXIEME PARTIE – ANALYSE DU CORPUS ET PISTES D'INTERPRETATION

Chapitre 4 – Une pratique tutorale incontournable : les tâches et les consignes	185
--	------------

1. Vers une typologie des tâches qui suscitent la participation étudiante et facilitent l'interactivité entre les membres.	187
--	-----

2. Les modalités de rédaction des consignes dans cet environnement numérique en ligne ...	204
3. Pourquoi certaines tâches suscitent-elles moins d'échanges ? Tentative d'explication.....	222
4. Conclusion.....	231
Chapitre 5 – Les autres pratiques tutorales.....	241
1. De l'établissement d'un lien socio-affectif : les pratiques tutorales sociales.....	243
2. A l'élaboration de la réflexion sociocognitive : les pratiques tutorales pédagogiques	256
3. Quel <i>ethos</i> tutorial ?	272
4. Conclusion.....	278
Chapitre 6 – La constitution d'une communauté en ligne d'apprentissage	287
1. Les éléments de la constitution d'une communauté de discours	289
2. L'impact des consignes et conseils tutoraux	296
3. Les traces de l'interactivité socio-affective.....	302
4. Les traces de l'interactivité sociocognitive	319
5. La lecture des pairs.....	332
6. Conclusion.....	336
Chapitre 7 – Conclusions et perspectives	345
1. Conclusions relatives à l'analyse du corpus.....	348
2. Considérations méthodologiques	351
3. Limites et perspectives	353
4. Que reste-t-il de Canufle ?	354

Références bibliographiques et sitographiques	359
Index	373
Index des tableaux	374
Index des graphiques	374
Index des figures	375
Index des auteurs	380
Index des notions	383
Abréviations et acronymes	386
Table des matières	389

PRESENTATION DE LA RECHERCHE

Avec ce siècle, l'utilisation d'Internet s'est largement répandue dans le monde et bien qu'un monde sans la Toile soit encore possible, comme nous avons pu le constater de notre propre expérience – au cours de l'écriture de cette thèse, en 2006, nous avons obtenu une mutation sur l'île de Madagascar, dans une grande ville de la côte, où Internet (à 56 kbs) venait tout juste d'arriver – il apparaît de plus en plus difficile de nous passer de ce précieux outil de communication. Le vingt-et-unième siècle est, en effet, le siècle de la communication : nous communiquons de plus en plus, avec des outils de plus en plus variés et de plus en plus mobiles (téléphone, ordinateur, *portables*), avec des personnes de plus en plus nombreuses, intimes ou inconnues (*maman* ou *M@dM@x*), proches ou éloignées (ami d'enfance installé en Chine ou collègue de bureau du second étage). Nous communiquons aussi différemment, générant un nouveau langage, le langage d'Internet. Aussi, depuis plusieurs années déjà ces divers nouveaux modes de communication font l'objet de recherches qui s'organisent désormais dans un champ d'étude qui leur est consacré : la communication médiée par ordinateur (CMO).

Le monde éducatif ne pouvait rester en dehors de ces transformations et adaptations de notre univers quotidien. Il s'est lui aussi rapidement intéressé aux technologies de l'information et de la communication (TIC) qui constituent à elles seules le quatrième pilier du socle commun de connaissances et compétences de l'enseignement obligatoire¹. Le potentiel que présentaient ces nouveaux moyens en termes d'apprentissage et ce tout particulièrement dans le cadre de la formation à distance, dont l'un des objectifs premiers est de chercher à rompre l'isolement inhérent à la distance, a également très rapidement été perçu. Avec toutes ces technologies, le monde, lui-même, se trouve accessible à de plus en plus de personnes et partir à sa découverte n'effraie plus, il est désormais facile de rester en contact avec les siens. Dans le domaine de l'éducation, le français langue étrangère (FLE) attire de plus en plus d'étudiants, la perspective d'aller travailler à l'étranger ou une fois sur place de trouver un emploi, restant un attrait majeur. En effet, parmi les postulants à la maîtrise de FLE, bien souvent se trouvent des étudiants qui résident, voire travaillent déjà à l'étranger ou hors de la France métropolitaine. Face à cette demande, il était donc logique que la formation à distance allie peu à peu les technologies de l'information et de la communication aux formations qu'elle propose.

¹ Décret du 11 juillet 2006, document disponible sur Internet : <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf>.

Ainsi, l'Université Stendhal-Grenoble 3 propose, depuis longtemps déjà, une formule à distance de la maîtrise de FLE en partenariat avec le Cned. Et, en 1999-2000, toujours en partenariat avec le Cned, cette université a proposé une nouvelle unité d'enseignement *Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement / apprentissage du FLE*, animée par le professeur Mangenot qui a mis en place l'expérimentation d'un suivi par Internet. L'expérimentation de ce mode de suivi a été reconduite l'année suivante en 2000-2001 et même étendue, avec un principe de fonctionnement pédagogique et technique différent toutefois, à d'autres unités d'enseignement. Ces expérimentations ont abouti en 2001-2002 à un campus numérique préparant à la maîtrise de français langue étrangère : Canufle. En 2004-2005, ce campus numérique a connu sa forme la plus aboutie, cours téléchargeables et travaux dirigés en ligne. C'est dans ce contexte précis que notre recherche s'inscrit.

Le domaine des technologies de l'information et de la communication évoluant très rapidement, comme le note Crystal :

Cela semble une convention habituelle pour les livres traitant des technologies numériques de commencer ou de finir en avertissant leurs lecteurs que tout ce qu'il contient va bientôt être dépassé ; et une perspective linguistique sur le sujet ne fait pas exception (2006 : 257, notre traduction).

Nous ne ferons donc pas exception et tenons à avertir notre lecteur que notre travail de recherche a duré cinq années et qu'inévitablement au cours de ces cinq ans, des progrès technologiques ont eu lieu. Certains aspects de notre travail et les difficultés que nous avons parfois rencontrées, notamment lors du recueil des données, pourront faire sourire le lecteur sensible aux progrès dans le domaine des recherches en TIC. Par maints côtés, comme nous le verrons, ce travail est historiquement situé. C'est pourquoi, à la fin de ces cinq années et après la rédaction de cette thèse, nous avons souhaité prendre une position distanciée par rapport à la recherche que nous avons menée et y porter un dernier regard critique. Le lecteur trouvera donc en fin de chaque partie, à partir du troisième chapitre, une synthèse de réflexions dans laquelle nous exprimons notre positionnement par rapport au travail mené, aux difficultés rencontrées, aux résultats trouvés et aux limites de ce travail. Nous avons également pris le parti de faire, de temps à autre, référence à des exemples extérieurs, tirés de la même formation², qui a eu lieu quatre ans plus tard (2008-2009), afin d'observer les évolutions qui

² Master 2 FLE à distance, Université Stendhal, Grenoble 3.

ont pu se produire, replaçant nos descriptions dans une situation historico-technique précise. Nous tenons cependant tout particulièrement à souligner que notre recherche a, certes, pour contexte la formation en ligne mais que ce ne sont pas les technologies qui sont au cœur de notre étude. En effet, c'est l'humain qui nous a tout particulièrement intéressée. Dans ce contexte de formation en ligne, nous avons souhaité observer les relations entre les hommes, pairs et tuteurs, et la fonction spécifique de tuteur en ligne. Nous avons voulu mieux comprendre à travers ce qui caractérise le mieux l'être humain, son aptitude à communiquer, son langage, comment se tissaient les relations humaines *via* ces nouveaux modes de communications pédagogiques et comment s'exprimait plus particulièrement la fonction de tuteur en ligne. En ce sens, nous avons souhaité produire un travail plus pérenne que ne le sont les technologies et leurs évolutions. Notre lecteur jugera si nous y sommes parvenue.

Dans cette introduction, après avoir, en premier lieu, justifié l'intérêt que nous avons eu pour une telle recherche, nous présenterons l'objet et les objectifs de la recherche, avant de poser les questions de recherche, d'annoncer la méthodologie d'investigation et la position du chercheur. Pour finir, nous évoquerons les limites d'un tel sujet, puis présenterons nos choix rédactionnels et enfin le plan de la thèse.

Justification de la recherche

Tout d'abord, l'intérêt pour une telle recherche part d'un vécu personnel. En premier lieu l'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement nous a toujours intéressée : dès nos débuts dans le métier d'enseignante, nous avons intégré les TIC à notre projet pédagogique et leur avons consacré notre mémoire professionnel de seconde année d'IUFM, *Tartuffe et l'ordinateur, l'informatique comme approche d'une œuvre intégrale au lycée*³. D'autre part, la formation à distance nous a permis de poursuivre des études qu'une entrée rapide dans la vie active et des séjours à l'étranger avaient momentanément interrompues. Ainsi, c'est grâce au Cned que nous avons pu préparer le CAPES de lettres modernes en Turquie, et c'est encore grâce au Cned en partenariat avec l'Université Stendhal de Grenoble que nous avons pu suivre les cours et obtenir le diplôme de la maîtrise de FLE. Par ailleurs, c'est au cours de cette maîtrise que nous avons eu l'occasion de découvrir l'intégration des TIC à l'enseignement supérieur en France, grâce au suivi de

³ Mémoire effectué à l'IUFM de Grenoble en 1997, sous la direction de Jean-François Massol, non publié.

l'unité d'enseignement *Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement / apprentissage du FLE*, auquel nous avons eu l'occasion de participer l'année de sa mise en place.

Vivement intéressée par ce suivi, en tant qu'étudiante, des entretiens avec le professeur Mangenot nous ont donné envie de nous y intéresser en tant que chercheuse. Le même enthousiasme qui nous avait animée et poussée à suivre avec assiduité ce module durant cette année d'étude, nous a alors conduite à aller au-delà de nos premières impressions et à faire une étude plus approfondie en nous posant certaines questions. Nous nous sommes, alors, demandé ce qui avait rendu le suivi si enrichissant :

- Etait-ce le contact avec d'autres apprenants, alors que nous nous trouvions isolée dans un contexte d'enseignement à distance ?
- Etait-ce une *proximité* plus grande avec l'enseignant ?
- Etait-ce le sentiment de se retrouver dans une salle de classe virtuellement recréée ?

Nous nous sommes également interrogée sur ce qui s'y était passé en termes communicationnels :

- L'échange avait-t-il été enrichissant uniquement en termes cognitifs ou également sur le plan socio-affectif ?
- Avions-nous véritablement réussi à partager nos connaissances, voire à construire un savoir commun ?

Tout en ayant l'avantage d'un tel vécu, il nous a cependant semblé judicieux d'étudier un suivi auquel nous n'avions pas participé, nous avons alors retenu le corpus de l'année 2000-2001, alors que nous avons suivi l'UE *Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement / apprentissage du FLE* en 1999-2000. Ainsi, nous ne prenions pas le risque de voir trop d'éléments subjectifs interférer dans notre étude, tout en ayant une approche intéressante – de l'ordre du vécu personnel – de ce mode de suivi, qui pouvait ainsi venir compléter les éléments d'observation que nous aurons trouvés à partir du corpus étudié. Enfin, dès le début également, nous avons eu envie de faire une étude sur les discours qui ont eu cours sur le forum pédagogique du suivi, car au cours de notre expérience personnelle, c'est par le discours écrit que le seul contact et les seuls échanges, que nous

avons eus avec le professeur et les autres étudiants, se sont effectués. Ces premiers travaux de recherche ont abouti à l'écriture d'un mémoire de DEA⁴ intitulé : *Formation à distance et technologies de l'information et de la communication : le suivi d'un module de maîtrise de FLE à distance par conférence télématique asynchrone* soutenu en 2003.

C'était donc dans l'ordre des événements que nous nous intéressions deux ans plus tard à Canufle et aux échanges qui avaient eu lieu sur ce campus numérique de FLE. Ainsi, s'offrait à nous un travail unique de recherche : un corpus complet d'échanges entre étudiants et enseignants sur une année scolaire dans le cadre d'une maîtrise de français langue étrangère à distance. Le majeur intérêt de cette recherche, outre l'opportunité d'avoir à disposition un corpus figé et que nous pensions inaltérable, était le fait que tous les travaux dirigés de la maîtrise avaient eu lieu en ligne et que chaque suivi avait été effectué par un ou deux enseignants différents pour chaque cours. Un travail comparatif entre les différentes manières de tutorer allait donc pouvoir avoir lieu, travail historiquement situé en raison du mode recueil des données et des aléas rencontrés, comme nous le développerons plus longuement par la suite.

Objet de la recherche

Cette recherche a donc pour objet la communication pédagogique qui a eu lieu dans les différents forums des suivis de la maîtrise de français langue étrangère sur le campus numérique Canufle, forums animés par une équipe de onze enseignants / tuteurs provenant d'universités différentes tout au long de l'année universitaire 2004-2005.

Ces échanges, auxquels nous avons pu avoir accès dans leur intégralité (3189 messages), entrent dans le champ de recherche de la communication pédagogique médiée par ordinateur.

Objectifs de la recherche

Même si nous avons découvert ce type de suivi pédagogique par Internet en tant qu'étudiante, c'est en tant que linguiste et didacticienne que nous nous positionnons et c'est aussi, et surtout, dans cette perspective que nous avons été motivée pour une telle recherche.

⁴ Mémoire effectué à l'Université de Franche-Comté, sous la direction de François Mangenot, non publié.

L'objectif principal que nous avons fixé à cette recherche est un objectif descriptif. En effet, nous allons essayer de décrire les pratiques discursives des différents acteurs d'une formation en ligne afin de mieux comprendre comment fonctionnent les interactions à distance *via* Internet dans un cadre pédagogique. Notre second but est de contribuer modestement à améliorer les pratiques de la formation en ligne grâce à une meilleure compréhension de la communication pédagogique asynchrone.

Questions de recherche

Le postulat de départ sur lequel se fonde ce travail est le suivant : contrairement aux formations à distance traditionnelles, les formations en ligne sont censées – grâce à la communication en ligne – apporter une valeur ajoutée, à savoir créer des liens entre les membres et pallier ainsi en partie l'éloignement physique, ces liens étant de nature à la fois socio-affective et sociocognitive. Dans le premier cas, il s'agit de créer un sentiment de communauté et de rompre ainsi l'isolement de l'étudiant à distance, dans le second cas, d'améliorer la qualité de l'apprentissage à travers les interactions entre les différents membres du groupe. Or si le rôle de la communication entre les membres est primordial, la communication par média interposé dans un contexte pédagogique ne va de soi ni pour les enseignants-tuteurs, qui n'ont la plupart du temps aucune formation particulière, ni pour les apprenants, qui ne sont pas toujours familiers de la communication et de l'apprentissage en ligne. **Quelles pratiques discursives les acteurs mettent-ils en œuvre dans ce nouveau dispositif énonciatif presque exclusivement verbal⁵ et écrit que sont les formations entièrement en ligne ?** Afin de répondre à cette problématique générale, nous avons cherché à travers la description d'un cas de communication pédagogique asynchrone de mieux comprendre les différentes pratiques, principalement discursives, des acteurs d'une formation en ligne préparant à un diplôme universitaire.

Les questions de recherche qui ont conduit cette étude sont les suivantes :

1. Quelles tâches suscitent la participation des étudiants au suivi et favorisent l'interactivité entre les membres et quelles sont les modalités de rédaction des consignes en ligne ?

⁵ Nous entendons *verbal* au sens de : *qui se fait, s'exprime par des mots (et non par d'autres moyens d'expression)* (Le nouveau Petit Robert de la langue française : 2007).

2. Quelles sont les pratiques discursives des tuteurs tout au long du suivi ?
3. Dans quelle mesure assistons-nous à la mise en place d'une communauté en ligne d'apprentissage ?

Méthodologie de la recherche

Face à ce type de corpus, il nous a semblé qu'après avoir effectué un certain nombre de comptages, une analyse qualitative approfondie du discours s'avérerait la meilleure approche pour pouvoir répondre aux principales interrogations que nous nous posions. Elle nous paraît, en effet, être un cadre pertinent pour étudier des échanges qui sont, en fait, des discours écrits. Dillenbourg, Baker, Blaye et O'Malley suggèrent d'ailleurs explicitement que c'est un cadre théorique prometteur pour les recherches sur ce mode d'enseignement :

Une des possibilités prometteuse de la recherche sur l'enseignement collaboratif est d'exploiter certaines branches de la recherche en linguistique suivant les modèles de la conversation, des discours ou du dialogue afin de fournir un cadre théorique mieux établi pour l'analyse (1996 : 19, notre traduction).

L'analyse de discours, au sens large du terme, a donc été utilisée comme outil pour repérer aussi bien les phénomènes d'ordre socio-affectif que ceux d'ordre sociocognitif.

Position du chercheur

Comme le soulignent Henri et Charlier : *que le chercheur soit parti prenante d'une activité de recherche ou pas, la question de subjectivité est toujours un enjeu en recherche* (2005 : n.p.). C'est pourquoi, comme nous l'avons signalé, bien que nous ayons participé aux prémices de Canufle et que nous ayons donc une expérience en tant qu'apprenante de suivi en ligne et une connaissance personnelle du diplôme auquel Canufle préparait, nous avons fait le choix d'étudier un suivi dans lequel nous n'avons absolument pas été impliquée, ni en tant qu'apprenante, ni en tant qu'enseignante. Cette position extérieure nous a permis d'observer les données avec la lucidité objective indispensable à un travail de recherche.

Limites du sujet

Il va de soi, cependant, qu'un tel sujet étudié de la manière dont nous l'avons fait, présente un certain nombre de limites qu'il convient d'évoquer avant d'entrer plus en profondeur dans le sujet. Ces limites sont à la fois d'ordre sociolinguistique mais également d'ordre psycholinguistique. En effet, à travers la seule étude du corpus des échanges sur le

site, même étayée d'entrevues et de questionnaires, il nous semble difficile de cerner non seulement le problème de la motivation des étudiants, mais aussi leurs problèmes d'acquisition des savoirs et des savoir-faire, ainsi que leur attitude face aux TIC. Notre position est proche de celle qu'expriment Henri et Charlier :

(...) quelles que soient les nouvelles propositions méthodologiques que nous arriverons à élaborer, aucune d'entre elles ne nous donnera un accès direct aux processus internes des participants et ne permettra de savoir ce qui se passe dans leur tête et dans leur cœur. Il faut, malgré cela, poursuivre les travaux en insistant sur des méthodes qui prennent en compte le contexte et impliquent toutes les parties prenantes. C'est ainsi que nous arriverons à mieux comprendre le forum en termes de ce qui s'y passe, comment cela se passe et pourquoi cela se passe (2005 : n.p.).

Ces limites sont aussi d'ordre technologique, en effet, la plateforme étudiée ne nous permettait pas, à l'époque, de conserver et d'analyser les traces de l'activité des apprenants et des tuteurs.

Par ailleurs, face à l'ampleur des données, nous avons dû effectuer des choix que nous avons justifiés mais qui peuvent être discutés. Nous aurions pu envisager d'étudier d'autres suivis que ceux retenus et comparer d'autres manières de tutorer. En outre, le problème de l'évaluation n'a absolument pas été envisagé et nous ne nous sommes pas intéressée au taux de réussite des apprenants.

Enfin, nous tenons à souligner, comme Bullen, que cette étude est une étude de cas, ce qui signifie qu'elle s'est déroulée dans un contexte précis et particulier que nous décrirons minutieusement :

Les études de cas visent à révéler les interactions entre les différents facteurs significatifs qui caractérisent le phénomène étudié tel qu'un cours, un programme, une institution, une personne, un procédé ou un groupe social (Smith, 1978). [...] Du fait de leur focalisation sur le particulier et son unicité et complexité, l'étude de cas ne cherche pas à faire de généralisations. [...] Il incombe au chercheur de décrire le cas dans des détails suffisants pour permettre au lecteur d'interpréter les résultats dans le but de déterminer les limites auxquelles ils peuvent être transférés à d'autres cas (Bullen, 1997 : 10-11, notre traduction).

Ainsi, nous nous sommes appliquée à décrire avec attention le suivi auquel nous nous sommes intéressée, à analyser précisément les échanges qui ont eu lieu sur ce suivi, en veillant, toutefois à ne pas émettre de généralisations trop hâtives. *Les résultats des analyses ouvrent la voie à des hypothèses interprétatives* (Von Münchow et Rakotonoelina, 2006 : 94) et ne conduisent pas à la stricte reproduction de schèmes, chaque cas d'interactions pédagogiques en ligne restant unique. Le lecteur se doit donc d'être prudent et ne doit pas

chercher à émettre trop de généralités à l'égard de la communication pédagogique par forum pédagogique, mais il doit plutôt chercher à voir s'il est possible de transférer certaines observations faites, dans un autre contexte qui serait similaire, comme Bullen le recommande lui-même à la fin de sa thèse :

Tous les résultats, donc, doivent être considérés dans le contexte dans lequel ils ont été obtenus car cette étude n'a pas été réalisée pour produire des résultats qui seraient généralisables à d'autres cours. Le transfert plutôt que la généralisation est l'aboutissement dans l'interprétation qualitative d'une recherche (*ibid.* : 214, notre traduction).

Choix rédactionnels

En ce qui concerne nos choix rédactionnels, nous avons opté pour une stratégie résolument moderne et nous sommes appuyée notamment sur les recommandations de Fondanèche :

Un usage un peu désuet, datant de l'époque où les mémoires et les thèses se tapaient encore à la machine à écrire, fait apparaître les citations en caractères romains, encadrés de guillemets. C'est sans doute là une coutume un peu désuète [...] Il semble donc que, maintenant, pour répondre à une esthétique un peu novatrice, on puisse faire figurer ces citations directement en italique, en supprimant les guillemets. On les distingue mieux et l'on est alors mieux à même de voir ce qui est citation et ce qui est de votre cru (2006 : 73-74).

L'italique remplace donc l'usage des guillemets et souligne toute mise à distance, les citations courtes sont toutes en italique.

Pour la rédaction des différents acronymes, nous avons retenu l'usage recommandé par le *Lexique des règles typographiques en usage à l'Imprimerie nationale* : les acronymes (sigles se prononçant comme des mots) prennent une majuscule à la première lettre et le reste s'écrit en minuscules s'ils désignent un organisme. En revanche, les sigles et acronymes de trois lettres ou moins restent typographiés en capitales. Nous nous sommes aussi appuyée sur l'usage en vigueur sur les propres sites des différents organismes.

Par ailleurs, nous avons choisi de traduire personnellement tous les auteurs que nous avons cités et dont les ouvrages étaient en langue originale.

Enfin, nous avons choisi tout d'abord d'étayer au mieux le corps du travail d'exemples et de mettre en annexes imprimées les documents indispensables à la bonne lecture de la thèse (comme le projet de Canufle, certains tableaux que nous avons élaborés, certains extraits du suivi en ligne, la transcription des entrevues, la synthèse des questionnaires, *etc.*). Nous avons

essayé de référencer au mieux les exemples cités, pour que le lecteur puisse les resituer dans leur contexte d'origine. Ainsi, lorsque nous citerons un extrait d'un document annexe imprimé, nous indiquerons en note de bas de page la référence exacte ainsi que la page à laquelle se trouve l'extrait dans le volume 2. Face à l'ampleur des données, toutes n'ont cependant pas pu être imprimées et nous avons préféré reproduire sur un cédérom l'ensemble du corpus en imitant au mieux la construction des données que nous avons élaborée (du corpus existant au corpus d'étude), le tout étant protégé par un mot de passe accessible aux seuls membres du jury afin de préserver la confidentialité des données qu'il était impossible de modifier ou de masquer. Aussi, lorsque nous citerons des extraits d'interactions, il suffira au lecteur de se reporter au cédérom de copier l'exemple dans la fonction *Rechercher* de l'ordinateur qui se chargera d'identifier le document d'où est extrait l'exemple. Une seconde recherche au sein du document permettra de replacer l'exemple en contexte. Par ailleurs, les extraits de messages électroniques n'ont subi aucune modification syntaxique et orthotypographique. Les fautes éventuelles et les emplois incorrects ont donc été maintenus afin de restituer avec exactitude ce qui apparaît sur l'écran.

Plan de la thèse

Le travail que nous avons mené, et qui se trouve retranscrit ici, s'organise donc en deux grandes parties – le cadre conceptuel et l'analyse du corpus et les pistes d'interprétation – et présente sept chapitres.

Dans le premier chapitre, il est question des interactions pédagogiques dans le cadre de la formation en ligne. Nous présentons tout d'abord le contexte de la recherche à savoir la formation à distance et en ligne et plus particulièrement le campus numérique français langue étrangère (Canufle). Nous définissons et caractérisons ensuite le champ de recherche dans lequel s'inscrit ce travail : la communication pédagogique médiée par ordinateur avant de nous intéresser à l'outil plus précis du forum et de son application pédagogique. Nous concluons ce chapitre en mettant en exergue les difficultés d'étudier cet outil.

Dans le second chapitre, nous présentons de façon détaillée le double ancrage théorique pluridisciplinaire. Dans un premier mouvement, nous présentons notre ancrage théorique linguistique, à savoir le cadre de l'analyse de discours médié par ordinateur, et les différents outils sur lesquels nous nous appuyons, de l'analyse du discours à la linguistique interactionniste en passant par la microsociologie goffmanienne. Dans un second mouvement,

nous présentons notre ancrage théorique didactique, à savoir la formation en ligne, que nous avons organisé autour de trois notions essentielles : les tâches, le tutorat et les communautés en ligne.

Le troisième chapitre décrit l'objet de la recherche, le dispositif du suivi en ligne de Canufle et expose en détail notre démarche méthodologique. Nous y mettons en évidence le mode de recueil des données et les étapes de la définition des différents corpus. Après avoir exposé le mode de traitement de notre corpus d'étude, nous abordons en conclusion certaines limites de notre démarche.

Nous procédons ensuite à l'analyse du corpus et à la phase d'interprétation. Dans le quatrième chapitre, nous nous intéressons à ce que nous considérons comme une première pratique tutorale incontournable : les tâches et les consignes. Dans un premier temps, nous mettons au jour les tâches qui ont suscité une participation élevée et qui ont facilité l'interactivité entre les membres. Nous nous attardons ensuite sur les modalités de rédaction des consignes et tentons de trouver une explication aux tâches qui ont suscité moins d'échanges dans cet environnement numérique. Nous concluons par une synthèse des tâches qui suscitent une participation élevée et facilitent l'interactivité entre les membres dans un forum pédagogique et une tentative de définition d'un nouveau genre discursif : la consigne en ligne.

Le cinquième chapitre est consacré à l'analyse des autres pratiques tutorales. A partir des pratiques discursives des tuteurs, nous mettons en évidence des pratiques tutorales sociales et des pratiques tutorales pédagogiques. Nous mettons également au jour l'*ethos* tutorial que les différents tuteurs mettent en place, avant de conclure par une proposition de classification de l'ensemble des contributions tutorales sur un forum pédagogique.

Dans le sixième chapitre, à partir principalement des pratiques discursives des apprenants, nous étudions la mise en place de la constitution d'une communauté en ligne d'apprentissage. Nous observons l'élaboration d'une communauté de discours, puis nous nous intéressons à l'impact des consignes et conseils tutoraux dans la mise en place de cette communauté d'apprentissage. Nous étudions en détail les traces de l'interactivité socio-affective et les traces de l'interactivité sociocognitive. Nous analysons enfin la question de la lecture des pairs dans un forum pédagogique.

Enfin dans un dernier chapitre, nous présentons la synthèse de nos résultats. Nous apportons dans un premier temps des conclusions relatives à l'analyse des suivis que nous avons menée. Nous observons ensuite la particularité de notre démarche et portons quelques considérations méthodologiques. Après avoir montré les limites et perspectives de la recherche, nous terminons enfin sur l'*après* Canufle, ce qui a fait suite à ce campus numérique qui avait fait le choix du tutorat.

PREMIERE PARTIE

CADRE CONCEPTUEL

**CHAPITRE 1 – LES INTERACTIONS
PEDAGOGIQUES DANS LE CADRE DE LA
FORMATION EN LIGNE**

Ce premier chapitre a pour but de mettre en évidence le contexte de notre recherche ainsi que de préciser son champ d'investigation. De la rencontre de la formation à distance et de l'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement est née la formation en ligne soulevant un certain nombre de questions. Notre recherche se situe précisément dans le contexte de la formation en ligne et plus précisément dans le cadre des campus numériques français. Toutefois, c'est à la communication et aux interactions entre les individus que nous nous intéressons plus particulièrement, aussi, notre champ d'investigation concerne-t-il la communication pédagogique médiée par ordinateur et plus précisément celle qui a lieu *via* un forum pédagogique, car il s'agit de l'outil de loin le plus utilisé dans la formation en ligne, outil que nous décrirons précisément dans la quatrième partie de ce chapitre.

1. Le contexte de la recherche : la formation à distance et en ligne

La mondialisation et le réseau Internet aidant, le concept de l'apprentissage tout au long de la vie s'étendant, la formation à distance ne fait que croître et se développer. C'est plusieurs milliers d'organismes proposant des formations à distance et environ vingt à trente millions d'apprenants à distance qui sont concernés dans le monde. Après un bref retour sur l'histoire de la formation à distance (FAD), nous présenterons rapidement le contexte de la FAD en France à l'heure de notre recherche avant de définir la formation en ligne.

1.1. Bref historique de la FAD

L'histoire de l'enseignement à distance est étroitement liée à l'évolution technologique et sociale des sociétés et se confond avec l'histoire de l'enseignement en général dès lors que celui-ci s'est développé et a été légalisé pour être répandu au sein d'une plus grande partie de la population.

1.1.1. L'enseignement par correspondance

C'est au XIXe siècle, en Europe avec la révolution industrielle que l'enseignement à distance naît. Il n'a ensuite cessé de se développer lorsque les besoins en matière de formation se sont fait ressentir et lorsque de nouveaux outils technologiques sont apparus. Au XXe siècle, ce sont surtout les grands pays, au sens géographique du terme, comme les États-Unis, l'Australie, le Canada et la Nouvelle-Zélande qui s'intéressent à l'enseignement à distance pour dispenser la scolarité obligatoire, notamment dans leurs régions isolées. En France, ce

n'est qu'en 1939, suite à l'occupation de la zone nord, que le gouvernement de Vichy se voit contraint de créer un service d'enseignement par correspondance dans le but de scolariser les enfants qui se trouvent en zone sud : le Centre National d'Enseignement par Correspondance, le Cnec.

1.1.2. L'enseignement à distance

La société des années 1945 à 1975 connaît de profondes modifications et des besoins accrus de formation se font ressentir. C'est aussi l'apparition des nouvelles technologies. Ainsi, en France, la scolarité devient obligatoire jusqu'à seize ans et la formation des adultes commence à exister sous forme de cours du soir organisés par le Conservatoire National des Arts-et-Métiers, le Cnam. En 1966, l'Association Nationale pour la Formation Interprofessionnelle Rationnelle de la Main-d'Œuvre, l'Anfirmo, devient l'Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes, l'Afpa. Mais ce sont surtout les lois de juillet 1971 qui vont donner un réel élan à l'enseignement à distance français : la loi du 16 juillet 1971 qui donne le droit pour les salariés de se former sur leur temps de travail tout en conservant leur salaire et la loi du 12 juillet 1971 qui régit la création, le fonctionnement et le contrôle des organismes privés dispensant un enseignement à distance. Enfin, l'apparition de nouveaux vecteurs de diffusion comme la radio-télévision, les multimédias, l'informatique et la micro-informatique offrent à l'enseignement à distance la multiplicité d'outils que nous lui connaissons désormais. Le Cnec devient le Cnet, le Centre National de Télé-enseignement, puis le Cned, le Centre National d'Enseignement à Distance.

1.1.3. La formation à distance

En France, à partir de 1975 avec la réforme Haby du collège unique puis la volonté des gouvernements de conduire 80% d'une classe d'âge au baccalauréat, l'enseignement et la société connaissent de profonds changements. La formation devient l'enjeu de toute une vie en raison des besoins d'une société en constante mutation, des difficultés du marché de l'emploi, de l'instabilité des carrières professionnelles et de la complexité croissante des métiers. Dans les années 90, par contamination linguistique du monde professionnel et de la formation permanente, mais aussi sous l'impulsion de chercheurs québécois, l'enseignement à distance (EAD) évolue lentement en formation à distance (FAD). Cette évolution et la modification de cette appellation semblable à celle qui a lieu chez les Anglo-Saxons – alors

qu'il était question de *distance teaching*, il est maintenant question de *distance education* et *distance learning* – résident surtout dans la prise en compte du point de vue des apprenants.

Actuellement, et ce depuis 1991, l'appellation qui semble officiellement adoptée est *la formation ouverte et à distance (FOAD)*. Calquée sur l'anglais « *open learning* » cette notion d'ouverture revêt cependant chez les Anglais ou les Français un sens différent. Associée à la notion d'accessibilité chez les Anglais, elle est synonyme de liberté et de flexibilité en France. Ainsi, comme le note Glikman :

La notion d'ouverture de la formation, dans sa conception française, renvoie donc, d'une part, à une alternance de distance et de présence, et, d'autre part, à divers éléments du dispositif de formation, dont elle souligne la flexibilité : contenus de la formation, modes d'organisation, lieux, rythme des apprentissages, méthodes pédagogiques, supports... (2002 : 50).

La notion d'ouverture n'est donc pas aussi définie qu'il y paraît et c'est pour cette raison que Glikman (*ibid.*) préfère parler des *formations ouvertes et à distance* au pluriel *afin de souligner l'hétérogénéité de leurs conceptions et de leurs modes de fonctionnement*. L'ouverture ne concerne, par ailleurs, pas toutes les formations à distance. C'est pourquoi nous conserverons au cours de notre étude le terme générique de formation à distance.

Désormais, l'offre de formation s'internationalise et, en 1990, l'audiovisuel est délaissé au profit de l'informatique qui ne fait que progresser depuis, notamment grâce aux formidables possibilités d'échanges entre les hommes et de communication multicanale qu'offre le réseau Internet.

1.2. La FAD en France

C'est dans ce contexte accru de concurrence internationale mais aussi parce qu'elle est un enjeu déterminant du progrès économique et scientifique et du devenir des individus et des sociétés que la FAD en France se développe et cherche à innover. En 2002, toujours selon Glikman (*ibid.*), le nombre d'inscrits dans les organismes français de FAD s'élevait à près de 650 000 personnes.

1.2.1. Quelques données générales

La FAD en France est essentiellement aux mains d'organismes publics et aussi de quelques organismes privés. Dans le secteur public, les centres régionaux du Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam), l'Association nationale de formation professionnelle des

adultes (Afp) ainsi que de nombreuses universités fédérées au sein de la Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance (FIED) proposent des formations à distance, toutefois le Centre national d'enseignement à distance (Cned) domine très largement le marché français de la FAD. Dans le secteur privé, l'Ecole universelle et Educatel sont les deux principaux organismes privés à distance. Jusqu'alors, une absence totale de coordination caractérisait les différents acteurs de la FAD. Cependant, le 6 décembre 1995 à l'occasion du salon Educatec a été officiellement lancée la Fédération Française de Formation Ouverte et à Distance (FFFOD) qui se propose de permettre aux différents acteurs concernés par la formation ouverte et à distance et le multimédia éducatif

de contribuer à la réflexion et aux échanges par des groupes de travail correspondant aux besoins de ses membres, de faciliter les collaborations à partir d'une meilleure connaissance des complémentarités stratégiques de chacun, d'élaborer des propositions pour une politique de développement de la Formation Ouverte et à Distance et du Multimédia Educatif, de développer des liens et la coopération avec des homologues européens et dans le monde francophone et d'accéder à son système d'information électronique, plate-forme permettant aux membres des discussions et des échanges d'informations. (Présentation sur son site⁶ à la rubrique *Qui sommes-nous*)

En 2000, un protocole d'accord a été signé entre le Cned et l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur qui a abouti à un accord cadre entre la FIED et le Cned. Désormais un portail intitulé *Formasup, le catalogue de la formation à distance* recense l'ensemble des formations universitaires à distance offertes par le marché public français facilitant ainsi grandement les recherches de formations pour les éventuels candidats à la FAD. Sur ce portail, 2 500 formations ou modules sont référencés. Un service de télé-accueil du Cned est à la disposition des personnes pour les aider à trouver la formation adaptée à leur besoin.

Enfin, l'agence EduFrance, dispositif de promotion de l'enseignement supérieur, après avoir fusionné avec deux autres opérateurs essentiels de la mobilité universitaire et scientifique, le CNOUS et Egide, qui gèrent notamment les bourses du gouvernement français mais aussi les instruments de coopération universitaire du Ministère des Affaires étrangères, est désormais devenue l'agence CampusFrance. Cette agence a le rôle de diffuser à l'étranger l'information sur l'offre française de FAD et d'informer les acteurs français des demandes internationales et de l'état du marché. Régulièrement, CampusFrance organise des manifestations internationales et tient des salons dans divers pays du monde. Son catalogue

⁶ <http://fffod.org>.

électronique est le moteur de recherche spécialisé dans l'offre à l'international de formations en ligne de l'enseignement supérieur français.

1.2.2. Le Cned

Le Cned est le premier opérateur français dans le domaine de la FAD (Glikman, 2002) et représente en quelque sorte la référence française de la formation tout au long de la vie.

Etablissement public, sous tutelle du Ministère de l'Education nationale, il a un statut d'académie et est dirigé par un recteur. Son expérience est ancienne et confirmée ; en 1999, il a célébré son soixantième anniversaire. Il est constitué de huit instituts (Grenoble, Lille, Poitiers, Rennes Vanves, Toulouse, Lyon et Rouen) qui selon leurs pôles de compétences se répartissent les domaines de formation. Il emploie 8 600 personnes, à temps plein ou à temps partiel (dont un fort pourcentage de personnels enseignant du Ministère de l'Education nationale). Il propose plus de 3 000 formations qui concernent tous les niveaux de la scolarité, de l'enseignement élémentaire à l'enseignement supérieur, ainsi que la formation professionnelle continue et les préparations aux concours de la fonction publique. Il reçoit environ chaque année 350 000 inscriptions, dont environ 35 000 hors frontières, comme l'illustre la figure suivante extraite de leur site⁷:



Figure 1 – Inscriptions au Cned dans le monde en 2006.

⁷ <http://www.cned.fr/institution/international/index.htm>.

Les formations universitaires diplômantes qu'il propose sont conjointement données en partenariat avec une université française qui assure les cours et décerne le diplôme final. En 2004, le Cned a imprimé 700 000 millions de pages et en a corrigé plus de 2 millions. A la lecture de ces chiffres, le Cned se distingue donc comme la plus grande institution de formation à distance en Europe, publique de surcroît.

En décembre 2004, le Cned a adopté son nouveau projet d'établissement pour la période 2005-2008, en même temps que son cadre juridique vient d'être précisé dans un article de loi publié au journal officiel le 23 avril 2005. Il nous semble intéressant de reproduire ici les grandes lignes de ce projet :

Mieux se connaître pour mieux servir : Anticiper les besoins sur le marché national et international de la formation et suivre ses publics grâce à son site Internet et sa plate-forme de formation.

Renforcer la qualité et la cohérence de l'offre de formation : Assurer l'actualisation et la pertinence de son offre au meilleur coût.

Innover, diffuser largement, individualiser, le Cned numérique : Poursuivre la modernisation de ses systèmes d'information.

Harmoniser les activités de l'établissement : Améliorer son organisation pour communiquer et échanger « juste à temps ».

Renforcer la culture d'établissement : Optimiser son fonctionnement interne et développer une culture de réseau.

Mutualiser les pratiques pédagogiques, administratives et logistiques : Cned-Eifad, Ecole d'ingénierie de la formation à distance.

Modéliser et certifier les compétences internes : Valoriser ses métiers et propres compétences.

Prendre place sur le marché international : Faire évoluer son offre pour l'international et renforcer ses collaborations pour une meilleure diffusion de ses formations à l'étranger et dans le cadre de la francophonie.

Le Cned, comme cela transparait dans son nouveau projet pédagogique, s'est toujours adapté aux mutations de l'enseignement à distance, a réfléchi sur ses propres pratiques et a très tôt intégré les nouvelles pratiques et nouvelles technologies à l'enseignement qu'il diffuse. Même si l'imprimé demeure le support le plus utilisé (le Cned a d'ailleurs sa propre imprimerie), il réalise également différentes ressources pédagogiques sur cassette audio (et ce depuis les années soixante), vidéo, sur diapositives, sur logiciels informatiques et multimédias ; il a également son propre centre de production audiovisuelle et multimédia. Pendant plusieurs années, il a diffusé par satellite un vaste programme d'émissions de

télévision interactives, mais c'est, depuis les années 2000, vers l'utilisation d'Internet qu'il s'oriente véritablement. Ainsi, Déchérat, Tauzer-Sabatelli et Delaunay nous montrent qu'actuellement, par exemple, la préoccupation du Cned est d'optimiser la communication pédagogique et les services d'accompagnement en utilisant au mieux le courrier électronique :

Le courrier électronique a l'avantage (paradoxal, peut-être) sur le téléphone d'être asynchrone. Il combine vitesse et possibilité de « temps de réflexion ». D'où le projet de l'utiliser pour mettre en œuvre une pédagogie « par-dessus l'épaule » que nous appliquons expérimentalement à une formation à la version espagnole. Il est proposé à l'apprenant de soumettre son premier jet à un enseignant qui le lui retourne très rapidement (24 heures) accompagné de commentaires brefs visant uniquement à attirer l'attention sur ce qu'il faudrait travailler : un code à quatre niveaux de soulignements permet de graduer cette « alerte ». L'apprenant peut donc reprendre son travail et expédier, toujours par courrier électronique, sa version définitive qui est corrigée avec un délai de huit jours permettant à l'enseignant de pratiquer une véritable analyse d'erreurs (1999 : 55).

Le Cned ne cesse en effet d'innover dans ses pratiques, et dès 1995, il a mis en place un campus électronique (contenus pédagogiques en ligne, services et outils pour le formateur comme pour l'inscrit). En 2003, il a lancé CORELEC, un service de corrections de copies *via* Internet qui a été poursuivi en 2004 avec CARNELEC, un dispositif sécurisé qui donne la possibilité de consulter les notes obtenues. En 2004, il a également lancé un projet intitulé *espace concours* destiné à accueillir dans un site spécifique tous les inscrits et personnes intéressés par la préparation aux concours de la fonction publique. Il décline actuellement son offre de formations en six gammes : CNEDSCOLAIRE, CNEDSUPERIEUR, CNEDCONCOURS, CNEDPROFESSIONNEL, CNEDINGENIERIE et CNEDCULTURE.

Enfin, le Cned est aussi un centre de recherches et de réflexions sur les pratiques de la FAD. En 1997, une école de formation aux métiers de l'enseignement à distance du Cned a été créée sur le site du Futuroscope. Rebaptisée en 2002 *Ecole d'ingénierie de la formation à distance (EIFAD)*, elle est un véritable vivier de formateurs pour le Cned et l'extérieur, mais aussi une source de réflexion sur ses propres pratiques. En 2005, l'Ecole s'est agrandie et a pris possession de son nouveau bâtiment de 2 700 m². Elle se présente comme un centre d'innovation et d'expertise et définit ainsi sa mission :

L'ingénierie de la formation à distance : C'est l'étude des maillons constitutifs de la chaîne de production de la formation à distance : les métiers intervenants tout le long de la chaîne, les technologies mises en œuvre, les méthodes utilisées par les acteurs de la chaîne tant en amont

(analyse des besoins, mise en place des dispositifs) qu'en aval (évaluation et suivi des apprenants)⁸.

Depuis janvier 2003, le Cned publie également avec Hermès-Lavoisier, à raison de quatre numéros par an, une revue scientifique, *Distances et Savoirs*, consacrée à l'étude et à l'analyse de la structuration du champ de l'enseignement et de la formation à distance.

1.3. La formation en ligne

Depuis une vingtaine d'années, de nombreuses politiques nationales ont encouragé l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation et la formation. Les formidables possibilités en termes d'accès à l'information et à la formation – tant sur les lieux traditionnels de formation qu'à domicile ou sur le lieu de travail – que les TIC peuvent offrir à toutes les catégories sociales ont très rapidement été perçues.

1.3.1. Mise au point terminologique et définition

L'union entre formation à distance et intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement a donné naissance à une nouvelle modalité de formation : la formation en ligne, plus souvent appelée (parfois abusivement) « *e-learning* » ou en français *e-formation*. Bien évidemment, sous cette appellation abrégée *e-* pour *électronique* en anglais mais aussi maintenant pour *en ligne*, comme le glossaire d'Educnet⁹ le précise, se cachent toutes les ressources actuelles qu'offrent le multimédia et le développement de l'Internet et des réseaux.

En 2003, la Commission européenne sur son site-portal consacré à la formation en ligne¹⁰ donne la définition suivante du *e-learning* :

Utilisation des nouvelles technologies du multimédia et de l'Internet afin d'améliorer la qualité de l'éducation et de la formation à travers l'accès à distance à des ressources et des services, ainsi qu'à des collaborations et des échanges.

Et, sur le site du Forum français pour la formation ouverte et à distance (FFFOD), la formation en ligne est ainsi définie :

⁸ Extrait en 2005 de leur site, qui a été modifié depuis.

⁹ Consultable sur Internet à l'adresse : <http://www.educnet.education.fr/superieur/glossaire>.

¹⁰ <http://www.elearningeuropa.info>.

« E-learning » définit tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou Internet pour diffuser, interagir ou communiquer. Ce qui inclut l'enseignement à distance, en environnement distribué (autre que l'enseignement par correspondance classique), l'accès à des ressources par téléchargement ou en consultation sur le net. Il peut faire intervenir du synchrone ou de l'asynchrone, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'autoformation, ou une combinaison des éléments invoqués.

La formation en ligne est donc un mode de formation à distance, mais qui ne se situe pas au même niveau que la *formation ouverte et à distance (FOAD)* comme Mangenot le souligne :

[...] des dispositifs ne faisant pas forcément appel aux technologies, comme les centres d'auto-apprentissage, entrent dans le champ de la FOAD mais pas dans celui de la formation en ligne. A l'inverse, comme l'ont montré les travaux du Gresec (Benchenna *et al.*, par exemple), certains Campus numériques ont un degré d'ouverture très limité et n'entrent alors pas vraiment dans le champ de la FOAD (2009, n.p.).

Comme Mangenot, nous définirons donc la formation en ligne comme *une formation se déroulant partiellement (on parle alors de formation hybride) ou complètement à distance et s'appuyant sur les réseaux (Internet ou Intranet) (ibid. : n.p.)*.

1.3.2. Les prémices de la formation en ligne en France

Ces dernières années, les trois grands acteurs publics de la FAD dans l'enseignement supérieur ont réagi différemment à l'arrivée des TIC : le Cned a développé un plan ambitieux autour de son Campus Electronique, le Cnam a lancé des expérimentations, parfois très innovantes, en créant notamment des plateformes de FAD, tandis que les centres de téléenseignement universitaire (CTU) ne bénéficiaient pas toujours des ressources humaines et financières nécessaires pour développer l'usage des TIC.

Cependant, le Campus Electronique que le Cned définissait sur son site en 2003 en ces termes :

Le Campus Electronique est une plate-forme de services de formation sur Internet qui s'appuie sur l'infrastructure technologique du Futuroscope. Ses services s'adressent à ceux qui, à domicile ou à partir de points d'accès (publics ou privés, individuels ou collectifs), en France et dans le monde aspirent à se former, à s'informer sur la formation, à évaluer leurs niveaux de formation ou de compétence, à progresser tout au long de leur vie, qu'il s'agisse de formation initiale, de formation supérieure, de formation professionnelle continue. Le Campus Electronique propose aussi des services qui rapprochent formateurs et usagers dans une logique de dialogue et d'échange. Les services de formation et d'information du Campus Electronique sont accessibles à distance par le réseau Internet.

s'est avéré être un projet très lourd, à la fois portail¹¹ et plateforme¹², et qui se concrétisait très lentement. La politique du Cned a donc changé et le 11 octobre 2000 à Paris, les universités, les grandes écoles d'ingénieurs et les instituts universitaires de formation des maîtres ont signé un protocole de collaboration avec le Cned visant à développer l'offre de formations supérieures à distance, grâce aux techniques numériques de production et de diffusion.

Ainsi, alors que les Anglo-Saxons investissent le marché mondial de la formation – les études montrent qu'en 2004, aux Etats-Unis ce marché atteignait 40 milliards de dollars tandis qu'en Europe de l'ouest, il ne faisait qu'approcher les 4 milliards de dollars – dans de nombreux pays européens, suivant le modèle américain, des projets d'universités virtuelles sont lancés à partir de 1998. En France, les politiques publiques, les ministères de l'Education nationale et de la Recherche engagent, en avril 2000, un programme de développement de la formation à distance : l'appel à projets campus numériques français, cadre particulier dans lequel s'inscrit notre recherche.

1.3.3. L'opération *Campus numériques*

Dans un contexte de concurrence internationale accrue, les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, soucieux de préserver la qualité de l'enseignement supérieur et de le moderniser, ont donc lancé successivement, en 2000, 2001 et 2002, trois appels à projets pour la constitution de campus numériques français. Ces campus visaient à proposer une offre de formation post-baccalauréat ouverte et à distance, utilisant les nouvelles technologies dans des domaines et pour des publics clairement identifiés.

Le premier appel, en 2000, a été doté d'un budget de 18 millions de francs, il a reçu 86 candidatures dont 49 ont été retenues ; le deuxième appel, en 2001, a été doté d'un budget de 55 millions de francs, il a reçu 118 candidatures dont 66 ont été retenues. En 2002, 5 000 étudiants suivaient des formations dans des campus numériques et les prévisions pour l'année universitaire 2002-2003 s'élevaient à 25 000. Le troisième appel, en 2002, a retenu 36 projets

¹¹ Portail : Page d'accueil d'un site de l'Internet mettant à la disposition de l'internaute un large ensemble de ressources et services intérieurs et extérieurs au site.

¹² Une plateforme pour la formation ouverte et à distance est un logiciel qui assiste la conduite des enseignements à distance. Ce type de logiciel regroupe les outils nécessaires aux trois principaux utilisateurs – enseignant, étudiant, administrateur – d'un dispositif qui a pour finalité la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télé-tutorat.

supplémentaires sur 82 candidatures présentées. En avril 2003, 64 campus numériques FAD étaient labellisés, auxquels s’ajoutaient quatre campus concernant les environnements numériques de travail¹³.

La signature de ce protocole, encouragée par les Ministères de l’Éducation nationale et de l’Enseignement supérieur et de la Recherche, a ainsi ouvert la voie à des partenariats multiples où les divers établissements pouvaient apporter et valider dans des dispositifs de formation innovants le meilleur de leur expertise et de leurs spécificités reconnues. En effet, le maître mot de la notion de *campus numérique* semble être la coopération et le partenariat, et plus précisément la multiplicité et la diversité des partenaires en question. Nous en voulons pour preuve les chiffres suivants que ces deux ministères publiaient sur leur site Educnet :

LES PARTENARIATS
Etablissements d’enseignement supérieur
82 universités, (y compris instituts nationaux polytechniques et universités)
22 autres instituts, écoles et grands établissements
29 instituts universitaires de formation des maîtres
Partenaires
Le Cned présent dans 19 projets
50 entreprises
48 associations
International
45 universités étrangères, de 27 pays différents dont 22 universités européennes et 21 universités francophones

En tout, ce sont près de 400 partenaires qui se sont associés dans des consortiums (regroupements d’établissements d’enseignement supérieur publics qui s’associent à d’autres partenaires publics et / ou privés). Nous reproduisons ci-dessous un schéma proposé par le Cned, présentant quelques campus numériques auxquels il a participé et mettant notamment en évidence la multiplicité des partenariats.

¹³ Un environnement numérique de travail est un dispositif global et intégré fournissant aux acteurs de l’enseignement supérieur, à travers les réseaux, l’accès à la totalité des ressources et outils numériques en rapport avec leur activité.

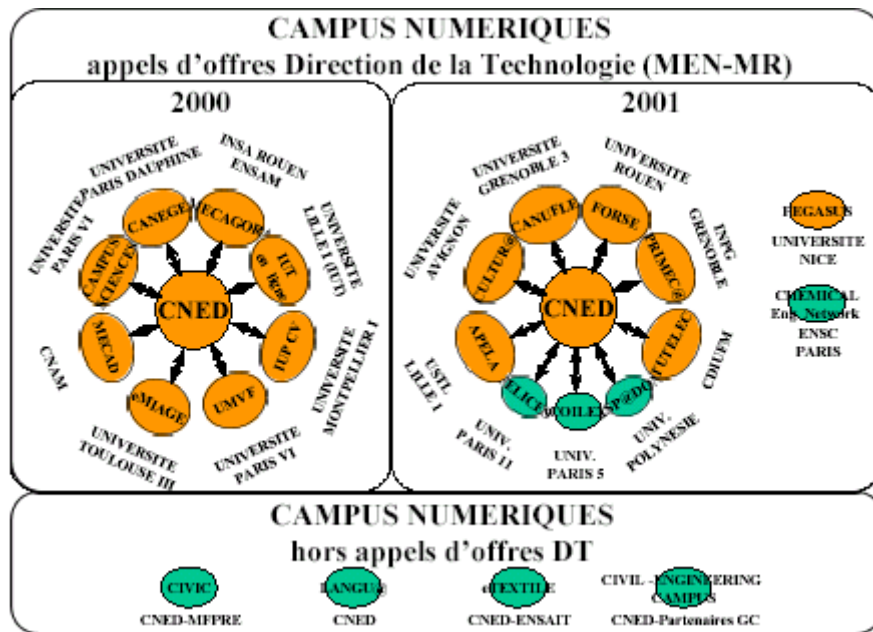


Figure 2 – Quelques campus numériques auxquels le Cned s’est associé.

1.3.4. Qu’est-ce qu’un campus numérique ?

Par analogie avec un campus universitaire, un campus numérique est un ensemble de moyens humains et techniques, réunis pour offrir des services s’appuyant sur les TIC aux étudiants, présents ou non physiquement dans l’établissement. Ces services sont très variés : ils peuvent aller de la simple diffusion de supports pédagogiques sous forme numérique à la formation ouverte assurée plus ou moins à distance, en passant par le tutorat et le travail de groupe à distance, et par des services administratifs ou culturels variés. Ils étaient officiellement définis sur le site Educnet en ces termes :

Les campus numériques	
ne sont pas	sont
<ul style="list-style-type: none"> - de nouveaux établissements d’enseignement, - des enseignements délivrés uniquement à distance, - un ensemble de documents numérisés pour l’auto apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> - des dispositifs de formation modularisés, - répondant à des besoins bien identifiés, - combinant les ressources du multimédia, l’interactivité¹⁴ des environnements numériques et l’encadrement humain et administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation.

¹⁴ Entendue ici au sens de l’activité de dialogue entre l’utilisateur d’un système informatique et la machine, par l’écran.

2. Le CAmpus NUmérique Français Langue Etrangère (Canufle)

Le CAmpus NUmérique Français Langue Etrangère, objet contextuel de notre recherche, est l'un de ces campus numériques. Nous présenterons ici la genèse de Canufle jusqu'au suivi qui est au cœur de notre étude.

2.1. La genèse de Canufle

2.1.1. La maîtrise de Français Langue Etrangère

Le Cned en partenariat avec l'Université Stendhal de Grenoble propose depuis 1989 un cursus universitaire à distance de français langue étrangère (FLE). En 2000-2001, il comptait 1 100 inscrits. Ce cursus permet de se préparer à enseigner le français à des publics non francophones en France comme à l'étranger. Il permet également à des enseignants de FLE en activité de remettre à jour leurs connaissances et d'obtenir une certification pour valider leurs connaissances. Ce cursus comprend l'enseignement FLE complémentaire des licences et la maîtrise de FLE.

La plupart des étudiants s'inscrivant à ce cursus par correspondance vivent hors de la France métropolitaine et exercent une activité professionnelle. Le français langue étrangère est donc une discipline qui est *naturellement* orientée vers l'international. Aussi, les *cursus* de didactique de FLE se satisfont difficilement de formations en présentiel. Les premières intégrations des nouvelles technologies (ressources téléchargeables, courrier électronique, forum) se sont développées, mais ont vite fait apparaître une nouvelle demande et exigé un renouveau méthodologique.

2.1.2. Premières expériences de suivi en ligne

En 1999-2000, l'Université Stendhal de Grenoble en partenariat avec le Cned a ainsi proposé une nouvelle unité d'enseignement, intitulée *Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement / apprentissage du FLE*, animée par le professeur Mangenot (1999a) qui a mis en place l'expérimentation d'un suivi par Internet. L'expérimentation de ce mode de suivi a ensuite été reconduite l'année suivante en 2000-2001 et a même été étendue, avec un principe de fonctionnement pédagogique et technique

différent toutefois, à d'autres unités d'enseignement (*Pragmatique, Stage et Linguistique textuelle*)¹⁵. En outre, à partir de l'année 2000-2001, le suivi a été pris en compte pour l'évaluation, ce qui n'avait pas été le cas en 1999-2000, cela n'ayant pas été prévu auparavant. Donc, tout étudiant ayant participé régulièrement au suivi – le seuil minimum était fixé à une quinzaine de contributions d'une dizaine de lignes en moyenne, réparties sur quatre chapitres au moins – était dispensé de la rédaction d'une fiche descriptive et critique d'une activité d'apprentissage du FLE sur cédérom ou sur Internet et de la description critique ou conception d'un projet utilisant la dimension de communication d'Internet. Ce suivi servait donc également de contrôle continu. C'est dans ce contexte précis que le Campus Numérique Français Langue Etrangère a vu le jour.

2.2. Le Campus Numérique Français Langue Etrangère

Suite à l'appel d'offres du Ministère de l'Education Nationale, la maîtrise FLE sur Canufle a été mise en œuvre en 2002 par un consortium d'universités et d'établissements de l'enseignement supérieur au nombre de six :

- l'Université de Stendhal (Grenoble 3) qui est l'établissement porteur,
- l'Université de Franche-Comté (Besançon),
- le Cned – Institut de Poitiers,
- l'Université de Bourgogne (Dijon),
- l'Ecole normale supérieure lettres et sciences humaines – ENS LSH Lyon,
- l'Université Lumière Lyon 2.

2.2.1. Présentation générale

Entièrement dispensée à distance, cette formation s'appuie intégralement sur des prestations en ligne : des cours en téléchargement (polycopiés numériques), des travaux dirigés en ligne et des forums de discussion. L'ouverture des cours s'est faite progressivement sur deux années : quatre matières en 2002-2003 (*Littérature et arts, Evolution de la Méthodologie, TICE, Linguistique textuelle*), les autres en 2003-2004 (*Approches de l'interculturel, Evaluation en didactique, Sociologie du langage, Grammaire de l'oral*,

¹⁵ C'est précisément le suivi de cette année qui a été l'objet de notre mémoire de DEA : Formation à distance et technologies de l'information et de la communication : le suivi d'un module de maîtrise de FLE à distance par conférence télématique asynchrone (cf. *supra*, p.16).

Production de matériel, Accompagnement du stage). En 2004-2005, l'ensemble des cours était en ligne et l'enseignement était dispensé à partir de deux sites Internet :

- <http://www.Canufle.org> destiné aux étudiants et sur lequel se trouvaient à la fois les contenus de cours sous la forme de fichiers PDF, différentes informations d'ordre administratifs, ainsi qu'un forum de discussion exclusivement réservé aux étudiants ;

- <http://agora2./grenet.fr/tdCanufle/>, la plateforme du suivi en ligne, destiné aux travaux dirigés et plus largement à la communication apprenants / apprenants et apprenants / enseignants.

Canufle est le premier campus numérique de FLE, labellisé par le Ministère de l'Education Nationale¹⁶, offrant une formation en français langue étrangère à des étudiants de formation initiale et continue pour une large part basés à l'étranger. Dans l'étape initiale de l'opération *campus numériques*, la mise en œuvre de la dimension *communication pédagogique* était un critère important pour l'élection des projets, le label Campus numérique mettant ainsi l'accent sur l'individualisation des formations et de la relation enseignant / enseigné, la valeur ajoutée étant dans la communication et les hommes, plus que dans les technologies. Toutefois comme Fichez le rappelle :

Bien que les critères ministériels aient été à l'époque insistants sur ce critère d'élection des projets, le mode d'entrée des opérateurs n'a pas pour autant été toujours équilibré entre la conception/production de ressources et cette dimension de communication pédagogique, en tous cas au moment de l'engagement des projets. Toutefois, l'enquête que nous avons menée dans le cadre de l'Erte1, nous a permis de constater 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. (2009 : 2)

Les concepteurs de Canufle avaient, quant à eux, clairement fait le choix de la dimension *communication pédagogique*, comme cela est expliqué dans la description du projet Canufle¹⁷ :

Le projet Campus Numérique FLE se donne donc comme objectif pédagogique premier la création de modalités de suivi compensant d'une part les inconvénients de la distance (l'isolement, le manque de relations avec les enseignants et le manque de relations entre étudiants) et encourageant également d'autre part des formes de travail collaboratif.

¹⁶ <http://www.educnet.education.fr/superieur/fiches/Canufle.htm>.

¹⁷ En annexe A1-E, volume 2, p.11.

2.2.2. La formation proposée sur Canufle

Les publics visés

Dans le projet de la formation Canufle, les responsables ont explicitement défini les publics visés par une telle formation, il s'agit :

- d'étudiants de langues vivantes, de lettres et de sciences du langage qui souhaitent compléter leur licence originelle par une maîtrise ou un DESS FLE, avec la perspective de trouver un emploi de professeur de français à l'étranger ;
- d'étudiants étrangers qui complètent leur formation nationale par une formation française et qui se destinent à l'enseignement du français dans leur pays ;
- d'adultes exerçant déjà le métier de professeur de français à l'étranger ou souhaitant exercer cette profession ;
- de professeurs français de lettres (ou professeurs des écoles) candidats à l'expatriation (établissements français et nationaux à l'étranger, service de coopération culturelle, linguistique et éducative de la France à l'étranger) ;
- de professeurs de lettres (ou professeurs des écoles) exerçant ou souhaitant exercer dans des établissements qui proposent des cours de FLE (Centres universitaires d'études françaises, centres de langues, collèges et lycées internationaux ou accueillant des populations migrantes).

Les conditions et les modalités d'accès

Pour la maîtrise de FLE, le candidat doit être titulaire d'une licence réglementaire mention FLE (lettres modernes, lettres classiques, langues littératures et civilisations étrangères ou sciences du langage). Sinon, il doit déposer un dossier auprès de la commission de validation d'études, s'il est titulaire d'un diplôme français ou étranger de niveau Bac + 3 au moins et possède une formation didactique (100 heures, formation dispensée en français) et une expérience pédagogique (six mois à temps plein ou un an à mi-temps). L'étudiant peut choisir d'effectuer son *cursus* en formation complète sur une année ou par modules. Dans ce cas, la formation est répartie sur plusieurs années. La formation est payante et l'étudiant doit régler une inscription administrative à l'Université Stendhal-Grenoble 3 pour l'année 2004-2005 et des droits au Cned en fonction de la formation suivie (partielle ou totale), d'un

montant pour une formation totale de 800 euros. La formation peut être financée par l'employeur ou un organisme financeur.

L'organisation de la formation

La formation dure officiellement pour l'année 2004-2005 du 1er novembre 2004 au 30 juin 2005. Elle équivaut à 450 heures (stage compris). Elle est composée de dix modules de 25 ou 50 heures répartis en cinq groupes conformément à la maquette nationale de la maîtrise de FLE :

Didactique (100 heures)

- Evolution méthodologique de l'enseignement / apprentissage du FLE (50 heures)
- L'évaluation en didactique des langues (25 heures)
- Production de matériel didactique : la séquence (25 heures)

Sciences du langage (100 heures)

- Grammaire de l'oral (25 heures)
- Linguistique textuelle (25 heures)
- Sociologie du langage (50 heures)

Anthropologie culturelle (100 heures)

- Approches interculturelles et didactique des langues (50 heures)
- Lettres et arts contemporains (50 heures)

Enseignements optionnels (50 heures)

- Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement / apprentissage du FLE (50 heures)

Stage pratique (100 heures)

- Accompagnement du stage (25 heures)

Il est précisé que les fascicules de cours sont téléchargeables ainsi que les documents d'accompagnement. Aucun manuel complémentaire n'est nécessaire, mais des ouvrages ou des articles sont conseillés dans les bibliographies contenues dans les cours.

Des services d'accompagnement sont également mis à disposition : un service de questions-réponses, un journal de formation, un forum de communication entre inscrits sur la plateforme de téléchargement des cours, un service de suivi administratif.

Les modalités d'évaluation

Une évaluation formative a lieu sur la plateforme de suivi au travers des messages réactifs des enseignants-tuteurs et des commentaires réciproques des étudiants. L'évaluation finale donnant lieu à certification se présente sous les formes suivantes selon les enseignements : un examen terminal en temps limité, un rapport, un dossier ou une fiche de lecture. Pour l'année 2004-2005, les examens ont été organisés à Grenoble, mais aussi dans les centres agréés à l'étranger (à la condition que cinq candidats au minimum y participent). Les étudiants qui ne se seraient inscrits qu'au Cned sont considérés comme des auditeurs libres et ne sont pas soumis à une évaluation finale. A la condition qu'ils aient participé assidûment aux travaux dirigés en ligne proposés au cours de l'année, une attestation de suivi de formation leur est délivrée par le Cned sur demande.

2.2.3. Les principales spécificités d'une telle formation

Rappelons les spécificités que présente cette maîtrise à l'heure où la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD) de l'enseignement supérieur français n'en était encore qu'à ses prémices. Premièrement, elle peut se faire à distance et donc s'adresse à des étudiants en formation initiale ou continue, salariés ou non, en France ou à l'étranger. Les modules qui sont proposés sont variés et toutes les notions nécessaires à l'enseignement du FLE sont abordées et étudiées, que ce soit les lettres et arts contemporains ou la production de matériel didactique ou encore les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement / apprentissage du FLE. Enfin, le fait que chaque étudiant soit obligé de faire un stage professionnel de 100 heures confère à cette maîtrise son caractère original qui la distingue des maîtrises plus traditionnelles dont l'aboutissement est la rédaction d'un mémoire. En effet, les étudiants ont à choisir pour la validation de leur stage entre deux formules :

- soit un stage unique de 100 heures dans une classe d'enseignement de français langue étrangère, effectué dans les cadres institutionnels suivants : Instituts ou Centres français, Alliances françaises, établissements scolaires ou universitaires, institutions privées, organismes spécialisés.
- soit deux stages d'une durée totale de 100 heures dont 50 heures dans une classe d'enseignement de français langue étrangère et 50 heures dans une classe d'enseignement de français langue maternelle ou seconde ou encore de langue étrangère autre que le FLE (tous publics) ou 50 heures couvrant une expérience d'animation dans un contexte culturel.

Cela permet ainsi aux étudiants, déjà insérés dans la vie professionnelle, de valoriser leur expérience tout en approfondissant leurs savoirs théoriques et aux étudiants en formation initiale d'avoir une première expérience dans le domaine professionnel dans lequel ils souhaitent se lancer. Ce stage Enseignement langue-culture offre à cette maîtrise un caractère professionnalisant, caractère si rare alors dans la plupart des maîtrises françaises, qui étaient bien trop souvent éloignées de tout contexte et objectif professionnel.

Toutefois, ce qui fait le véritable intérêt de cette formation et son originalité est le dispositif de suivi en ligne qui l'accompagne dont les objectifs, tels qu'ils sont définis dans le projet de Canufle, sont clairement de privilégier la relation avec les étudiants. Son objectif pédagogique premier est de mettre en place un nouveau type de tutorat, un tutorat numérique avec un suivi régulier, compensant en premier lieu les inconvénients de la distance : l'isolement, le manque de relations avec les enseignants et le manque de relations entre étudiants. Ce mode de tutorat est d'autant plus efficace que le nombre d'étudiants n'est pas trop élevé. Il s'agit également d'encourager des formes de travail collaboratif à partir de tâches précises données tout au long de l'année : le public distant de la maîtrise FLE est en effet majoritairement engagé dans la vie professionnelle, il est donc riche d'expériences à partager et c'est de la confrontation des contributions des étudiants en réponse aux activités proposées par l'enseignant que naissent les moments forts du suivi.

Ainsi, c'est, semble-t-il, au sein de ce dispositif que la plupart des échanges entre les participants ont eu lieu – ce sont aussi les seuls dont nous ayons eu la trace véritable. C'est pourquoi, nous avons décidé d'étudier la communication pédagogique médiée par ordinateur qui a eu lieu, dans le cadre de la maîtrise de français langue étrangère, sur le suivi Canufle, tout au long de l'année universitaire 2004-2005.

3. Le champ de recherche de la communication pédagogique médiée par ordinateur (CPMO)

Comme nous venons de le voir, notre travail de recherche s’ancre bien dans le contexte de la formation en ligne. Toutefois, comme Mangenot l’affirme, la formation en ligne recouvre certes un objet social reconnu (des ouvrages pratiques existent sur le sujet) mais certainement pas encore un champ de recherche bien établi (Mangenot, 2007). Quatre disciplines majeures conduisent donc des travaux de recherche dans le domaine de la formation en ligne :

- les sciences de l’éducation auxquelles appartiennent les travaux de D’Halluin à l’Université de Lille, les travaux de Peraya et ceux de nombreux Canadiens dont Henri et Bullen,
- les sciences de l’information et de la communication dont relève notamment la thèse de Miguet (2007) dont l’objet de la recherche est la structuration de l’offre de dispositifs pédagogiques médiatisés à l’université.
- l’informatique qui s’intéresse aux conceptions de plateformes comme en attestent les travaux de George à l’Université de Lyon et ceux de Chanier à l’Université de Besançon,
- et enfin, les sciences du langage comme le montrent la revue de didactologie des langues-cultures *ELA* (Etudes de Linguistique Appliquée) qui a consacré à la FAD tout un numéro (le numéro 113 de janvier-mars 1999 coordonné par Coste) et surtout les travaux de Mangenot ou de Develotte qui s’intéressent plus particulièrement à la communication pédagogique médiée par ordinateur.

Ces disciplines ont très souvent partie liée l’une avec l’autre, que ce soit les sciences de l’éducation et l’informatique comme le montre D’Halluin à propos du laboratoire Trigone auquel elle appartient :

Le laboratoire Trigone est pluridisciplinaire : Sciences de l’Education et Informatique. Il interroge les pratiques éducatives, conçoit et évalue des dispositifs de formation ouverte et à distance, conçoit et développe des systèmes informatisés assistant les utilisateurs dans les activités coopératives (2001 : 3).

ou encore les sciences de l’éducation et les sciences de l’information et de la communication comme en atteste le numéro 152 d’Education permanente intitulé *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*. Enfin quatre colloques qui se sont tenus en France ces

quatre dernières années attirent notre attention par les désignations intéressantes qu'ils proposent : *Communication et apprentissages instrumentés par les réseaux* (Jocair'2006 et Jocair'2008¹⁸) et *Echanger pour apprendre en ligne* (Epal en 2007 et 2009¹⁹), la première insistant sur le processus d'instrumentation, la seconde sur les interactions *via* Internet. Notre recherche en se centrant davantage sur les échanges pédagogiques qui ont eu lieu *via* Internet sur un suivi en ligne, relève donc du champ de recherche de ce que nous nommerons *la communication pédagogique médiée par ordinateur*, empruntant tant à Peraya (2000) qui parle de *communication pédagogique médiatisée par ordinateur* qu'à Panckhurst (1997, 1998) et Anis (1999) pour lesquels il est question de *communication médiée par ordinateur*.

Dans un premier temps, nous définirons donc la communication médiée par ordinateur (CMO) et présenterons les différents espaces électroniques qui la constituent, puis nous nous intéresserons au langage d'Internet et à ses particularités avant de caractériser la communication pédagogique médiée par ordinateur, la CPMO.

3.1. La CMO et ses différents espaces

Dans le foisonnement lexical qu'a généré Internet, il nous semble indispensable de commencer par une mise au point terminologique avant de nous intéresser aux espaces synchrones puis asynchrones.

3.1.1. Mise au point terminologique

Le domaine des nouvelles technologies et de l'Internet, nous le savons, était largement dominé par l'anglais (2% de sites en français contre 71% en anglais) et la plupart des concepts ont existé en anglais avant d'exister en français. En outre, les notions dans le domaine des nouvelles technologies ont tendance à se banaliser et à devenir *nomades* (Barbot et Lancien, 2003). Tout travail de recherche dans le domaine des nouvelles technologies, et *a fortiori*, en linguistique se doit donc de poser le problème terminologique et surtout tenter de le résoudre. Pour ce faire, soit nous suivrons la terminologie recommandée par le Journal Officiel de la République française du 16 mars 1999 dans son Vocabulaire de l'informatique et de l'Internet²⁰, soit nous nous inspirerons du Grand dictionnaire terminologique de l'Office

¹⁸ <http://www.jocair.u-picardie.fr/>.

¹⁹ <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/>.

²⁰ Consultable sur Internet à l'adresse : <http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/cogeter/16-03-99-internet.html>.

québécois de la langue française²¹ (OQLF) qui propose un vocabulaire d'Internet, soit nous nous référerons à l'usage, soit nous ferons des choix personnels qui seront nécessairement justifiés.

En ce qui concerne ce que les Anglo-Saxons nomment « *computer-mediated communication (CMC)* », nous nous trouvons face à un problème de transcription : communication médiatisée par ordinateur ou communication médiée par ordinateur ? L'anglais ne fait pas de différence. En revanche, en français, les deux concepts de *médiation* et de *médiatisation*, comme le rappelle Jacquinet-Delaunay, existent non seulement depuis longtemps mais ont aussi un sens distinct :

La médiation, c'est l'entremise destinée à amener un accord, le fait de servir d'intermédiaire [et] médiatisation signifie « qui agit indirectement, qui n'est en rapport avec autre chose que par un intermédiaire » (2003 : 128).

Actuellement, la médiation renvoie bien à l'intervention humaine et il est le plus souvent question de *médiation humaine* en opposition à la *médiatisation technologique*. Anis reconnaît adopter le terme de *Communication Médiée par Ordinateur* proposé par un membre de son équipe, Panckhurst (1997, 1998) :

L'utilisation de la machine modifie notre discours et ainsi notre façon de communiquer avec autrui. Je pense que le verbe néologique *médier* serait plus approprié que celui qui existe en français, *médiatiser*, car la communication par ordinateur est véritablement médiée (au sens de la médiation de Vygotski) et pas simplement « médiatisée ». [...] L'ordinateur serait alors le médiateur qui modifierait indirectement le discours [...]; il induirait la création d'autres formes, d'autres « genres » de discours (Panckhurst, *in* Anis 1999 : 9).

Peraya (1999), quant à lui, soutient qu'*il n'y a de communication que médiatisée* et parle même d'un degré zéro de la médiatisation lorsque le langage parlé ne s'appuie pas sur un artefact technologique. Il rappelle que la notion de médiatisation renvoie à la fois au concept de *medium* (intermédiaire qui rend la communication entre le professeur et les apprenants médiée) et au concept de *médias* (au sens de moyens de communication de masse). Et, s'il oppose médiatisation à médiation, il rappelle que la seconde est un indispensable complément à la première et que si communiquer signifie transmettre un contenu, on ne peut faire abstraction de la dimension relationnelle propre à tout acte de communication. Ainsi, comme il l'expose, la notion de médiation est-elle indissociable de celle de médiatisation :

²¹ Consultable sur Internet à l'adresse : <http://www.olf.gouv.qc.ca/ressources/gdt.html>.

Aussi, à côté des opérations de médiatisation qui concernent la scénarisation de contenus et les opérations de transposition entre les différents registres sémiotiques, il faut encore tenir compte de la médiation de la relation qui s'instaure entre l'émetteur et le destinataire, l'enseignant, le tuteur et l'apprenant. Toutes les formes de téléprésence comme d'interactivité intentionnelle, les représentations de l'autre et ce que l'on nomme aujourd'hui dans les environnements virtuels les « awareness tools » – ces indices et ces outils qui attestent de la conscience que chaque participant possède de l'autre, de ce qu'il sait, de ce qu'il voit, de l'endroit où il se trouve, etc. – relèvent de la médiation (Peraya, 1999 : 20).

Mangenot préfère l'expression la plus fréquemment employée à savoir *communication médiatisée par ordinateur*, car selon lui l'ordinateur renvoie davantage à la notion de *médiatiser*, à savoir faire connaître par les médias, plutôt qu'à la notion de *médier* qui renverrait à la notion d'intervention pour faciliter un accord. En revanche, Develotte, dans la lignée de Panckhurst et d'Anis, parle davantage de *communication médiée par ordinateur*. Les avis sont donc partagés, l'abréviation CMO laissant persister l'ambiguïté.

Bien qu'ayant conscience du fait que la traduction de la CMC la plus répandue soit *Communication Médiatisée par Ordinateur*, nous préférons parler cependant de *Communication Médiée par Ordinateur*, mettant ainsi dès à présent au premier plan le caractère relationnel de l'acte de communication *via* l'outil informatique. Et, bien que nous ayons conscience de toutes les possibilités qu'offrent désormais les nouvelles technologies et notamment de la multiplicité des canaux (audio, vidéo) que peuvent adopter les participants au cours d'une communication médiée par ordinateur, nous adopterons volontairement la définition restreinte de la CMO que Crinon, Mangenot et Georget donnent :

La CMO peut être définie, si l'on écarte de l'analyse les formes de communication les plus récentes permettant la transmission de l'image et de la voix, comme tout échange écrit entre deux ou plusieurs humains travaillant sur des ordinateurs différents (2002 : 63).

Le champ de recherche de la CMO qui nous intéresse s'organise donc autour de corpus d'échanges écrits qui ont eu lieu par la voie des différents canaux que nous allons décrire plus en détail. Mangenot (1999b), notamment propose quatre critères extrêmement influents sur les pratiques langagières et donc sur les apprentissages pour différencier ces canaux permettant la discussion sur Internet : une communication en temps réel ou en temps différé, la présence plus ou moins grande d'une dimension graphique, la possibilité plus ou moins grande d'exprimer du non verbal et le but principal du canal. C'est en nous attachant tout particulièrement à ces critères que nous présenterons ces différents espaces.

3.1.2. Les espaces de la CMO synchrone

*La tchatte*²²

Causette est le terme officiel recommandé par le Journal Officiel de la République française du 16 mars 1999, mais il est peu usité, tandis que *clavardage* (bavardage par l'intermédiaire d'un clavier) est le terme retenu par les Québécois et que Mangenot (2006) préconise. En 1999, Anis proposait le terme *tchatte* qui nous semble intéressant, non seulement car il est phonétiquement plus proche de « *chat* » (qui prédomine largement dans le langage des internautes) et parce qu'en outre il renvoie assez bien par le niveau de langue familier au caractère relâché des conversations qui ont lieu par ce canal ; ce dernier terme est, d'ailleurs, le seul qui soit repris dans certains portails.

Tchatte en groupe

Les outils de tchatte permettent de converser à distance dans une salle de conversation²³, ouverte sans interruption, et figurée par une fenêtre dans laquelle s'affichent en temps réel les interventions écrites de chaque participant. La communication se fait par écrit mais est, cette fois-ci, synchrone. Le discours est souvent un polylogue, c'est-à-dire, selon Marcoccia (1998), un discours à plusieurs voix, mais peut être aussi un dialogue dans le cas d'une conversation particulière. L'usage d'émoticônes, de clins d'œil, mais aussi d'abréviations, de détournements linguistiques plus ou moins heureux et judicieux est extrêmement répandu, les participants cherchant par tous les moyens à simuler l'interaction en face à face, y compris la promptitude qui la caractérise. Crystal (2006), alors qu'il regroupe abusivement sous la même appellation de « *chatgroups* », les forums et les tchatches distingue en revanche les tchatches en groupe des messageries instantanées (*instant messaging*) soulignant que dans les tchatches en groupe, les participants sont innombrables et inconnus les uns des autres, ce qui n'est pas le cas de la tchatte par messagerie instantanée.

²² *Internet Relay Chat* ou *chats* : de l'anglais *to chat* qui signifie bavarder.

²³ *Chatroom* en anglais.

Tchatte par messagerie instantanée

En effet, de nombreux logiciels personnalisés de tchatte existent désormais comme ICQ²⁴, Windows Messenger, Yahoo Messenger, Skype : l'utilisateur, après avoir téléchargé et installé le petit logiciel fourni gratuitement, peut sélectionner et conserver dans ses données ses interlocuteurs privilégiés (amis, collègues, famille, *etc.*). Au moment de leur connexion au réseau – et s'ils décident de faire fonctionner le même logiciel, qu'eux-mêmes auront préalablement installé sur leur ordinateur – les usagers sont automatiquement avertis de la présence en ligne de leurs contacts.

La conférence en ligne

C'est une réunion en ligne de plusieurs participants. L'organisateur envoie généralement une invitation contenant un lien et un code d'accès à la conférence en ligne. Au moment de la conférence, tous les participants se connectent et peuvent alors échanger, partager des documents, voir l'écran de l'organisateur ou d'autres participants. La communication se fait par le canal écrit, est synchrone et le discours est un polylogue. Son but est la participation à une réunion ou conférence prédéfinie.

Le monde virtuel textuel²⁵

Issus des jeux de rôles informatisés²⁶ c'est, pour reprendre la définition de Pavel traduite par Mangenot (1999b), *une sorte de réalité virtuelle, un espace représenté de manière électronique que les utilisateurs peuvent visiter*. La communication se fait par écrit et est synchrone, elle est modérée par les responsables de ces environnements qui définissent précisément les règles et modes d'emploi. Le discours est généralement un polylogue, mais peut aussi bien être un dialogue. Ce qui distingue les mondes virtuels textuels des tchatches est la présence de métaphores graphiques variées et le déplacement (de son avatar ou d'objets) au sein de l'environnement. Second Life est certainement l'univers virtuel le plus populaire actuellement. Créé en 2003, il est à la fois un jeu et un réseau social. Dans cet espace de rencontre, les engagements sociaux et politiques s'expriment de manière libre et

²⁴ ICQ : *I seek you*.

²⁵ MUD : *Multi User Dimension* ou MOO : MUD « orientés objet ».

²⁶ MUD signifiait à l'origine *Multi user Dungeon*.

internationale, on peut également pratiquer le commerce au moyen d'une monnaie virtuelle, le Dollar Linden, convertible en monnaie réelle.

Enfin, il faut noter que le canal oral voire vidéo cherche, de plus en plus, à s'imposer dans les communications synchrones. Aussi les logiciels de tchatte présentés ci-dessus ainsi que Second Life proposent-ils tous actuellement la possibilité d'enclencher une conversation téléphonique, voire une conversation vidéo, et même de déclencher une réunion audio-synchrone à plusieurs. Skype avec le programme Skypeout fait aussi le lien entre un ordinateur et un téléphone fixe ou portable, moyennant un tarif téléphonique très compétitif.

3.1.3. Les espaces de la CMO asynchrone

La messagerie électronique

Elle est la transposition du courrier postal dans le monde électronique. La communication se fait par écrit et est asynchrone. Le discours peut être un dialogue ou, dans le cas d'un multi-adressage, un polylogue. En fonction du degré d'intimité entre les correspondants, l'usage d'émoticônes mimant les expressions et les sentiments au moment de la rédaction est de plus en plus répandu. Il y a quelques années, pour introduire l'adresse électronique, l'abréviation *mél* (sur le modèle de *tél* pour *téléphone*), au détriment du québécois *courriel*, a été officiellement retenue. Anis (1999), cependant, lui reprochait, déjà, d'être phonétiquement trop proche du terme anglais « *mail* ». C'est finalement, le terme *courriel* pour désigner le message électronique qui a été adopté en France et publié au Journal officiel de la République française du 20 juin 2003 par la Commission générale de terminologie et de néologie. Par ailleurs, Mangenot (2006), dans le glossaire qu'il a proposé sur les termes informatiques en français, souligne que le terme *courriel* gagne du terrain surtout à l'écrit. L'inconvénient de ce mot, cependant, rappelle-t-il, est qu'il fonctionne mal comme verbe en français – bien que les Québécois aient créé *courrieller*, on entend fréquemment en France les expressions *On se maile...*, sur le modèle de *On s'appelle* –, mais nous ajouterons qu'il présente l'avantage d'avoir pu donner naissance à un autre mot valise comme *pourriel*²⁷ de *POU*belle et *cou*RRIEL.

²⁷ Traduction française du mot anglais *spam*.

La liste de diffusion

C'est une liste d'abonnés auxquels sont envoyées des informations par courrier électronique. La communication se fait également par écrit et est asynchrone, elle est généralement modérée et le discours est un polylogue. Son but est l'échange d'informations.

Le site web

C'est un lieu de présentation de soi plus que d'interactions. La communication se fait par écrit, est asynchrone et le discours est un monologue. C'est un lieu de création personnelle qui s'adresse à des destinataires généralement désignés par les auteurs de page comme des *visiteurs*. L'ajout d'un formulaire, d'un lien vers une adresse électronique peut éventuellement permettre davantage d'interactions avec les présumés destinataires.

Le carnet web

Bien qu'officiellement la traduction proposée pour *blog* au Journal officiel de la République française du 20 mai 2005, soit *bloc-notes* (abrégéable en *bloc*), nous pensons, comme Mangenot (2006), qu'elle présente peu d'intérêt. Et, face à la très large diffusion du terme anglais « *blog* », très largement usité par les francophones, nous lui préférons la traduction québécoise *carnet web*. Il s'agit en effet d'un site web ayant la forme d'un journal personnel. D'un usage plus récent, il connaît un succès fulgurant au sein de la vaste communauté mondiale des internautes car il se caractérise par une grande facilité de publication et une grande liberté éditoriale. La communication se fait par écrit et est asynchrone. Chaque message posté est daté et répertorié antéchronologiquement (le dernier message posté apparaît en premier). Le discours est souvent un monologue – le carnet web est généralement créé et animé par une seule personne, mais il peut aussi être animé par plusieurs auteurs – qui peut se transformer en dialogue ou polylogue, son principal atout étant sa capacité d'interaction avec le lectorat. Des liens externes, des photos, des dessins, des sons ou des vidéos peuvent être ajoutés par l'auteur ou par les lecteurs. C'est un lieu d'expression personnelle où l'internaute peut communiquer ses idées et ses impressions sur une multitude de sujets, en y publiant des textes, informatifs ou intimistes, qui appellent les commentaires du lecteur. Il peut restreindre son lectorat aux seuls possesseurs de son adresse Internet ou au contraire l'élargir à travers les répertoires de carnets web.

Le réseau social

Il s'agit d'une communauté en ligne qui connecte les internautes entre eux grâce à leurs amis ou connaissances. Selon le principe originel, chaque membre doit avoir été invité pour s'inscrire et entrer dans la communauté. Chaque membre a sa propre page de présentation, son album de photos, la liste de ses amis / connaissances et les communautés auxquelles il appartient. Un membre peut demander à ajouter un autre membre à la liste de ses amis / connaissances, mais c'est seulement après l'acceptation que la communication peut avoir lieu. Elle a lieu à travers de courts messages postés sur le mur (*wall*) du destinataire. La communication se fait par écrit et est asynchrone. Le discours est un dialogue public (un membre a accès à la page de tous les autres membres et donc à tous les messages postés sur sa page). L'application offre cependant la possibilité d'échanger aussi des messages en privé ou de dialoguer par tchat. L'inscription sur ces vastes réseaux sociaux est désormais libre et en décembre 2008, les statistiques de Facebook annonçaient que ce réseau rassemblait plus de 140 millions de membres à travers la planète. Il est à noter que Facebook, à l'origine, est un site à vocation professionnelle qui vise à mettre en relation des membres d'une même communauté de travail. Afin d'établir des liens professionnels, il est nécessaire d'entrer un certain nombre d'informations personnelles que les autres restent susceptibles de lire. La controverse sur la divulgation et l'utilisation des informations personnelles conduit cependant actuellement certains membres à effacer volontairement leur profil.

Le wiki

Le wiki est un site web collaboratif. Chaque internaute visiteur peut participer à la rédaction du contenu et à tout moment ajouter, supprimer et modifier des éléments du texte. De plus, le système garde une trace de toutes les modifications apportées et des versions successives associées au nom de leurs auteurs, ces versions peuvent être consultées et, si besoin, rétablies *a posteriori*. La communication se fait par écrit et est asynchrone, son but est l'écriture collaborative. L'encyclopédie collaborative Wikipédia, qui connaît un large succès et qui existe en de multiples langues, utilise cette technique.

Soulignons que les trois derniers espaces que nous venons d'évoquer sont associés au web 2.0 (expression lancée en 2004 et qui s'est imposée à partir de 2007) et qui qualifie les espaces qui rendent le web plus communautaire et plus interactif.

Dans l'ensemble de ces espaces électroniques, s'est développé un langage particulier, un langage qui entoure, imprègne les utilisateurs d'Internet – que sont notamment les participants à une formation en ligne – et qui contamine même d'autres situations discursives faisant ainsi la preuve de son existence, un langage que Crystal (2006) nomme le « *Netspeak* » que nous nous proposons de traduire par le *langage d'Internet*.

3.2. Le langage d'Internet

Dès l'apparition du Minitel en France, puis avec le développement de l'Internet, les chercheurs en sciences du langage, comme Anis (1998), Crystal (2006), Develotte et Gee (2003) et Develotte (2006), se sont intéressés à ce nouveau code linguistique qui présente des caractéristiques propres. Nous nous sommes donc appuyée sur leurs travaux afin de tenter de définir ce que Crystal (*ibid.*) voit comme une nouvelle *variété de langage*, un type de langage exhibant des caractéristiques spécifiques à Internet.

3.2.1. Un langage hybride entre écrit et oral ?

De fait la singularité de l'écrit communicationnel télématique est évidemment d'être hybride entre l'écrit et l'oral écrit Anis (ibid. : 122) et Crystal souligne que ce qui rend intéressant le langage d'Internet, en tant que forme de communication, c'est la manière dont il repose sur des caractéristiques appartenant aux deux faces de l'opposition oral / écrit (ibid. : 31). Ce dernier rappelle ainsi les caractéristiques de la langue orale et de la langue écrite :

la langue orale est typiquement liée au temps, spontanée, face à face, socialement interactive, structurée de manière lâche, révisable immédiatement et riche au plan de la prosodie. L'écrit est lié à l'espace, travaillé, visuellement décontextualisé, factuel, structuré de manière élaborée, révisable à loisir et riche graphiquement (*ibid.*: 31, notre traduction).

Puis, il tente de définir le langage d'Internet au travers de sept espaces différents de communication.

Il observe en premier lieu, que l'expression sur la Toile au travers des sites est la plus proche de l'écrit et que bien des textes qui y sont publiés pourraient l'être de manière identique sous une forme non-électronique. Ainsi, l'attitude d'un scripteur d'une page web n'est pas fondamentalement différente de celle d'un scripteur papier. Toutefois, il constate

que de plus en plus de sites offrent aux lecteurs des fonctionnalités interactives et que le carnet web présente aussi des caractéristiques de la langue orale.

En revanche, la messagerie électronique, les forums, les mondes virtuels et la messagerie instantanée sont pour Crystal des *pensées exprimées par écrit* (*ibid.* : 31) qui présentent bien des similitudes avec l'oral : elles sont liées au temps et requièrent souvent une réponse immédiate, elles sont aussi éphémères, dans le sens où elles peuvent être presque effacées immédiatement pour un courriel ou non sauvegardées dans le cas d'échanges par messagerie instantanée. Il souligne cependant qu'il y a de grandes différences entre le langage d'Internet et l'oral même dans les situations électroniques qui semblent oralisées. Les messages envoyés par Internet sont complets et unidirectionnels, le locuteur-scripteur n'a pas la possibilité d'être interrompu, de même qu'il ne sait pas toujours si son message a bien été reçu ou perçu par son interlocuteur-destinataire, comme cela est le cas dans une conversation en face à face. Le délai de réponse est aussi une différence notable avec une situation de l'oral et prend des proportions plus importantes encore dans le cas où plusieurs interlocuteurs sont impliqués, comme dans les tchatches en groupe. Ainsi, les tours de parole peuvent s'en trouver perturbés et l'ensemble de la conversation bouleversée, au point d'en devenir difficilement compréhensible. Il conclut qu'il vaut mieux considérer le langage d'Internet comme de la langue écrite qui a été tirée d'une certaine façon vers la langue orale que comme de la langue orale qui a été écrite (*ibid.* : 51).

Develotte et Gee, en revanche, soutiennent davantage la thèse d'Anis (1998) et Mourlhon-Dallies (1995) qui voient la langue d'Internet comme *une langue orale écrite* (ou un mélange des deux avec des traits d'oralité spécifiques) et montrent que *la langue d'Internet sans être aussi riche que la langue parlée, détient néanmoins des proximités avec elle* (Develotte et Gee, 2003 : 3)

Toutefois, nous pensons que comme Crystal le suggère, plus qu'un langage hybride de l'écrit et de l'oral, le langage d'Internet est une sorte de *troisième média*²⁸ (*ibid.* : 52) présentant des caractéristiques propres qui ne vont que se diversifier et s'enrichir avec le temps et la multicanalité.

²⁸ Souhaitant conserver l'expression de Crystal, nous entendons alors le terme *média* au sens particulier de **moyen** d'expression de la pensée, de code linguistique.

3.2.2. Des caractéristiques propres

Il faut souligner tout d'abord que les principaux traits caractéristiques du langage d'Internet se rencontrent surtout dans l'étude du graphisme et du lexique (Crystal, *ibid.*).

Le langage d'Internet se caractérise, en effet, par un lexique propre qui a envahi le quotidien des usagers d'Internet et qui n'appartient pas forcément exclusivement au vocabulaire de l'informatique. Ainsi, pour n'en citer que quelques uns, les mots *fichier*, *télécharger*, *aide*, *rechercher*, *insérer* ou encore *erreur 404* sont d'un emploi récurrent pour qui fréquente la Toile.

Le langage d'Internet se caractérise aussi par une forte créativité verbale. Déjà Anis (1998) constatait lors de son étude du vidéotex (Minitel) le plaisir des participants à jouer avec la langue. Aussi, rencontrons-nous dans le langage d'Internet de nombreux néologismes créés notamment par préfixation, comme tous les mots formés à partir du préfixe *cyber* comme *cyberachat*, *cyberaddiction*, *cyberassistance*, *cyberculture* etc., à partir de deux mots accolés comme *baladodiffuseur* ou *blogosphère*, par suffixation comme tous les mots créés autour du terme *blogue*, *bloguer*, *blogueur*, *blogage*. Anis (1998) relève dès la communication par vidéotex des néographes (qu'il distingue de l'erreur d'orthographe ou de la faute de frappe), qui souvent relèvent de l'abréviation, comme la lettre *c* pour *c'est* ou de la graphie phonétisante comme *paske*. Nous ajouterons actuellement sur Internet l'emploi fréquent de symboles ainsi que du signe arobase @ en substitution de la préposition à, dans des expressions comme @ +.

Le langage d'Internet est aussi riche en abréviations et acronymes, la plupart du temps issus de l'anglais. Anis (1998) note d'ailleurs que les Anglo-Saxons en sont visiblement plus friands. Il est toutefois intéressant de noter que ces abréviations sont parfois tellement passées dans les mœurs que soit les utilisateurs ne savent même plus ce qu'elles signifient originellement, soit elles font l'objet de traduction en français qui font l'effort de conserver les lettres de l'abréviation originale. L'exemple le plus évident est sans doute *FAQ*, abréviation de l'anglais « *Frequently Asked Questions* », traduite en français par *Foire Aux Questions*. L'abréviation *LOL* (« *lot of laugh* » ou « *laughing out loud* ») est surtout employée dans les échanges synchrones et a été traduite en français par *mdr* (pour *mort de rire*).

Une liberté prise avec l'orthographe apparaît également comme une caractéristique du langage d'Internet. Si Anis (1998) note que les erreurs d'orthographe et de frappe ne sont pas si nombreuses, Crystal (2006) souligne que sur la Toile, une erreur d'orthographe sera la plupart du temps assimilée à une erreur de frappe et non à une méconnaissance de la langue.

Crystal (*ibid.*) note enfin qu'une autre particularité du langage d'Internet est la richesse du graphisme. En effet, les utilisateurs ont une palette de couleurs, de polices, de styles, de fonds différents qui leur est offerte. Le langage d'Internet permet aussi aux utilisateurs de laisser s'exprimer et d'exercer plus aisément leur sens artistique.

Alors que Souchier (1996) parle d'*écrit d'écran*, pour rendre compte de la dualité de l'écrit informatique, à la fois écrit d'écran et écrit d'imprimante, Develotte et Gee (2003) s'intéressent également à ce qu'elles nomment, à propos de forums bilingues, *la l@ngue d'écran*. Selon ces auteures, le langage d'Internet est le résultat de différents contacts : des contacts de langue naturelle, des contacts entre langue écrite et langue orale et des contacts entre langue écrite et langue du clavier. Dans les contacts de langue naturelle, elles relèvent l'emprunt de mots étrangers, le transfert de structures morphosyntaxiques étrangères et l'alternance codique, c'est-à-dire le passage d'une langue à une autre dans un même discours. Dans les contacts langue écrite / langue parlée, elles distinguent trois aspects particuliers : la transcription de la langue orale (*quoi 2 9* pour *quoi de neuf* par exemple), l'utilisation de la langue jeune (l'utilisation abusive de l'adverbe *trop*) et les néographies (cf. *supra*). Elles observent, enfin, des contacts entre langue écrite et langue de l'ordinateur avec l'insertion d'un lien hypertextuel au sein d'un message par exemple et notent qu'une expression comme *LOL* (cf. *supra*) est le résultat du métissage de ces trois types de contact.

3.2.3. L'expression de l'émotion


Comme le souligne Anis :

L'écrit n'étant pas utilisé dans les situations de communication immédiate et de contact proche, son registre familier est beaucoup moins développé que celui de l'oral et l'émotion y trouve moins de ressources expressives.

L'expressivité est d'autant moins accessible que non seulement le paraverbal (gestes et mimique) est absent comme dans la conversation téléphonique, mais que manquent aussi les marques prosodiques (contours intonatifs, accents) (1998 : 123).

Les utilisateurs d'Internet ont donc dû développer des moyens de transcrire l'émotion à l'écran. Ainsi, il est fait un usage particulièrement redondant de la ponctuation comme le point d'exclamation pour marquer l'emphase ou le point d'interrogation pour marquer la surprise, mais aussi l'emploi des majuscules pour signifier que l'on est en train de crier à l'écran ou enfin la répétition de voyelles comme par exemple dans l'expression *oh ouii !!!!!*

Les émoticônes – *ces pictogrammes, qui combinent des signes de ponctuation et des caractères d'imprimerie, représentent de manière schématique (si on les incline à 90°) des mimiques faciales comme des sourires, des clins d'œil, des moues de colère ou de tristesse*, comme les définit Marcoccia (2000) – sont enfin un moyen très répandu (surtout chez les plus jeunes) pour exprimer des émotions à l'écran. Alors qu'en 1998, Anis explique que l'on peut utiliser divers caractères à des fins iconiques comme :-), qui représentent des expressions du visage, des mimiques faciales comme des sourires, des clins d'œil, des moues de colère ou de tristesse et qu'il précise que pour les reconnaître il faut pencher la tête vers la gauche, les émoticônes font désormais tout à fait partie du langage d'Internet. Ainsi, un logiciel de courriel courant, tel que Windows Live Mail par exemple, effectue automatiquement la modification des signes typographiques en expression faciale et transforme deux points et une parenthèse fermée en 😊. Les émoticônes dépassent même actuellement la simple expression de l'émotion. Ainsi, des sites offrent gratuitement aux utilisateurs d'Internet – s'adressant tout particulièrement aux utilisateurs de messagerie instantanée – de télécharger différentes

émoticônes classées par catégories comme par exemple celle-ci  pour Noël.

Marcoccia s'est tout particulièrement intéressé à l'expression des émotions au travers des émoticônes dans la communication médiatisée par ordinateur. Il souligne qu'elles servent

à désambiguïser les énoncés qui pourraient être menaçants pour la face des destinataires, particulièrement les énoncés humoristiques ou ironiques, [qu'elles sont présentées] comme des substituts à l'intonation (mais, par leur représentation graphique, ce sont aussi des substituts aux mimiques faciales) qui servent parfois d'adoucisseurs, et permettent de désamorcer un FTA (*Face-Threatening Act*) (Marcoccia, 2000 : 259).

Cet auteur esquisse une typologie des différentes émoticônes et recense quatre fonctions principales qui ne sont pas exclusives les unes des autres :

- L'émoticône exprime l'émotion ressentie par le locuteur (la joie, la tristesse), l'émoticône est alors illustrative.
- L'émoticône permet d'interpréter le message du locuteur de lever les ambiguïtés, l'émoticône est alors interprétative.
- L'émoticône est un marqueur de relation.
- L'émoticône est le moyen de désarmer le caractère menaçant d'un énoncé (anti-FTA).

Il rappelle aussi qu'*utiliser ce petit signe est aussi simplement un moyen d'indiquer la présence réelle d'un locuteur, une manière efficace de réduire l'aspect « désincarné » de la communication médiatisée par ordinateur (ibid. : 259)*. A la suite de Mourlhon-Dallies et Colin (1995), il note que la fonction des émoticônes est très proche du système des didascalies dans le texte théâtral et les qualifie même d'auto-didascalies : *Le locuteur qui produit un message produit du même coup sa mise en scène, la manière de le jouer (ibid. : 260)*.

3.2.4. La nétiquette

Le langage d'Internet est donc fondamentalement différent, distinct de l'écrit et de l'oral, une véritable langue à part entière. Et, comme tout nouveau code, il ne va pas de soi même si par l'usage de plus en plus répandu, de plus en plus de personnes en maîtrisent plus ou moins les rudiments. Ainsi, comme le souligne Crystal (2006) pour l'instant, les usagers d'Internet se trouvent dans une situation paradoxale où ils doivent acquérir des règles qui n'existent pas encore véritablement, dans le sens où elles n'ont pas encore été fixées par des générations d'usage. C'est un point particulièrement intéressant en ce qui concerne l'enseignement en ligne où les apprenants se retrouvent face à une situation de communication qui n'est pas stabilisée et pour laquelle ils ne sont pas tous formés de manière identique.

Afin de réguler la communication sur Internet et de tenter de résoudre les problèmes de politesse, un système de règles conventionnelles a été mis en place par les utilisateurs d'Internet, *un code de bonne conduite, de « savoir communiquer »* (Marcoccia, 2000 : 252) appelé la nétiquette (*Netiquette*). Le document original²⁹ qui règle les échanges sur Internet

²⁹ <http://tools.ietf.org/html/rfc1855>, pour une adaptation française du document : <http://www.lirecreer.org/avprop.htm>.

date cependant de 1995 et n'a pas été réactualisé pour couvrir les médias plus récents comme les forums, les carnets web, *etc.* L'Office québécois de la langue française définit ainsi la nétiquette : *Ensemble des conventions de bienséance régissant le comportement des internautes dans le réseau, notamment lors des échanges dans les forums ou par courrier électronique.* Il rappelle aussi qu'il ne faut pas la confondre avec la *néthique* qui est *l'ensemble des principes moraux qui régissent le comportement des internautes dans le réseau.* Marcocchia (*ibid.*) rappelle que dans ces recommandations on reconnaît des principes de politesse, la maxime de modalité (écrire clairement et brièvement), mais aussi des règles liées à l'environnement technique et juridique d'Internet. La nétiquette cherche à compenser l'absence de contrôle sur la communication médiatisée par ordinateur et le sentiment d'impunité que peut ressentir un internaute masqué sous un pseudonyme derrière son écran. Certains sites rappellent spontanément les principes fondamentaux de la nétiquette sur leur propre site. Crystal constate même qu'*avec Internet, des conseils linguistiques explicites sont la routine, variant du conseil populaire aux manuels détaillés de bonne conduite* (2006 : 77, notre traduction). Il regrette cependant que souvent ces recommandations soient trop prescriptives notamment dans la manière de parler le langage d'Internet au risque de réduire le potentiel de ce média : *Plus nous pourrions exprimer de contrastes stylistiques et de nuances en langage d'Internet, plus puissant le média sera* (*ibid.* : 82, notre traduction). Il convient toutefois bien sûr d'éduquer très tôt à la nétiquette, comme l'exige le B2i, afin que les utilisateurs jeunes qui maîtrisent de plus en plus tôt les fonctions technologiques d'Internet en maîtrisent également les codes linguistiques et sociaux.

Au sein des espaces de la CMO s'est développé un langage propre à Internet présentant différentes caractéristiques que Crystal (*ibid.*) conseille même aux enseignants d'apprendre. La CMO offre donc aux chercheurs en sciences du langage un nouveau champ d'étude extrêmement vaste. Toutefois, dans le cadre de notre étude, c'est plus précisément un sous-champ de la CMO qui nous intéresse : la communication pédagogique médiée par ordinateur.

3.3. La CPMO

Comme Crinon, Mangenot et Georget le notent :

Parce que le cyberspace est de nature essentiellement linguistique (Cicognani, 1998), il peut être un lieu privilégié d'apprentissages linguistiques et langagiers (2002 : 66).

A l'ère du Minitel, Anis souligne aussi que l'utilisation pédagogique de la télématique est surtout orientée vers la socialisation des activités scolaires. Il évoque notamment les journaux de classe, les correspondances interclasses, l'écriture interactive de fictions, les liaisons télématiques interculturelles et interlinguistiques du CIEP et rappelle l'importance d'une *initiation à la communication médiatisée à distance dont l'importance ne fera que croître dans les relations sociales et professionnelles* (Anis, 1998 : 161).

Dans le cadre pédagogique, les exploitations des moyens de communication électronique évoqués précédemment sont donc nombreuses et prennent désormais des formes multiples. En 2006, Dejean-Thircuir et Mangenot proposent l'expression de *communication pédagogique médiatisée* afin de désigner ce qu'ils considèrent comme un sous-domaine de la CMO.

Dans son article (ici même), Richard Kern revendique explicitement son ancrage dans le champ de la CMO, alors qu'il s'intéresse aux interactions pédagogiques à distance : cela montre que pour un certain nombre d'auteurs, la CMO inclut la communication pédagogique. Pour notre part, à l'instar de Peraya (2000), nous proposerions volontiers de parler, dans ce cas, de « communication pédagogique médiatisée », pour désigner en quelque sorte un sous-domaine empruntant ses outils d'analyse et certaines références théoriques à la fois à la CMO et aux champs de la didactique et de l'analyse des interactions en classe (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006a : 7).

Dans cette perspective, afin de définir les échanges qui ont lieu dans un contexte pédagogique au sein des différents espaces évoqués précédemment, nous emploierons l'expression de *Communication Pédagogique Médiée par Ordinateur* (CPMO) (cf. *supra*, p.48).

3.3.1. Les caractéristiques de la CPMO

Bien que très proche de la CMO, la CPMO présente deux caractéristiques qui l'en distinguent : une finalité didactique et un rapport entre les interlocuteurs asymétrique.

Une finalité didactique

Les finalités de la CPMO par rapport à celles de la CMO diffèrent véritablement. En effet, la CPMO a presque toujours une finalité essentiellement didactique. Il s'agit par exemple de faire pratiquer à des apprenants la langue qu'ils sont en train d'apprendre en les mettant en contact avec des natifs et en les faisant communiquer par écrit. Une autre pratique peut chercher à mettre en œuvre la fonction poétique du langage, lors de l'écriture collective

d'un roman par exemple. Il peut être aussi question de créer un groupe classe et de mutualiser les savoirs. Cependant, il est très rare que la finalité soit surtout phatique, comme cela est souvent le cas dans la CMO, notamment dans les tchatches d'adolescents ou dans certains carnets web, où le message n'a pour seule fonction que de chercher à établir ou à maintenir le contact.

Un rapport entre les interlocuteurs asymétriques

Enfin, une autre spécificité de la CPMO est le rapport de places entre les interlocuteurs. En effet, le rapport enseignants / étudiants, même s'il tend à devenir plus égalitaire, comme nous le développerons par la suite lorsque nous évoquerons la question du tutorat, est asymétrique. Le tuteur a la plupart du temps dans le cadre d'une communication pédagogique médiée par ordinateur un rôle d'animateur, de modérateur, de détenteur du savoir ainsi que de la maîtrise technologique, il peut être aussi celui qui évalue. Aussi, lorsqu'il intervient, il n'est jamais dans un rapport totalement égalitaire avec ses étudiants.

3.3.2. Exploitation pédagogique des espaces synchrones

A partir des différents espaces synchrones de la CMO, décrits ci-dessus, observons à présent des exploitations pédagogiques possibles :

Les tchatches et les réunions sur le réseau

Elles peuvent être utilisées ponctuellement en classe ou hors de la classe pour une communication entre enseignants, entre apprenants ou entre enseignants et apprenants. Toutefois, un enseignant américain ayant pratiqué avec ses étudiants les discussions écrites synchrones (Kern, 1995) montre que celles-ci servent bien la recherche et le brassage d'idées et beaucoup moins bien la correction formelle et l'approfondissement de la pensée.

Plus récemment, cet auteur note que

l'utilisation de la CMO synchrone stimul[e] l'expression libre des idées, la motivation et l'initiative dans la communication, l'énonciation des différences d'opinion, la multiplication des perspectives sur les sujets discutés et la réduction des différences de statut et de pouvoir parmi les participants (professeurs et élèves). En revanche, la CMO synchrone n'[est] pas favorable au renforcement des normes, qu'il s'agisse de perfectionnement grammatical et stylistique, de cohérence globale ou de consensus (Kern, 2006 : 2).

Les mondes virtuels textuels

Les anglophones sont sans doute davantage familiers avec ces nouveaux univers, aussi, proposons-nous en exemple un monde virtuel textuel américain consacré à l'éducation et pour lequel nous n'avons pas trouvé d'équivalent en français : TappedIn³⁰ *a community of education professionals*. Créé en 1997, par un groupe de chercheurs du Centre de Technologie en apprentissage³¹ de SRI³² International³³, il a pour objectif de transformer le développement professionnel en ligne des enseignants. Il s'insère donc parfaitement dans le concept de l'apprentissage tout au long de la vie mais précisément appliqué aux enseignants et en utilisant les nouvelles technologies. Chaque membre a la possibilité d'avoir son propre bureau et évolue dans un vaste campus universitaire en fonction de ses centres d'intérêt et de ses besoins. Mensuellement, chaque participant est averti par une lettre de diffusion du programme des rencontres du mois.



Figure 3 – Campus de TappedIn.

Enfin, Second Life s'est récemment imposé comme l'une des plateformes virtuelles les plus importantes pour les écoles et universités. Elle offre aux étudiants et aux enseignants la

³⁰ <http://tappedin.org/tappedin/>.

³¹ Center for Technology in Learning.

³² SRI pour Stanford Research Institute.

³³ <http://www.sri.com/>.

possibilité de travailler ensemble depuis n'importe où dans le monde dans une atmosphère ludique. Sanchez (2007) décrit Second Life comme un procédé permettant de faciliter de manière efficace l'apprentissage. Une fois que les étudiants maîtrisent les difficultés techniques de l'interface Second Life, ils expriment leur préférence quant à l'apprentissage dit social et leur amusement quant au fait d'interagir avec d'autres avatars tout en apprenant. L'enseignement des langues étrangères au moyen de Second Life a également débuté récemment et une liste des projets éducatifs³⁴ dans Second Life est disponible sur Internet.

3.3.3. Exploitation pédagogique des espaces asynchrones

A partir des différents espaces asynchrones de la CMO, décrits ci-dessus, observons à présent des exploitations pédagogiques possibles :

La messagerie électronique

Dès son apparition, le potentiel que représentait l'extrême rapidité de l'échange a immédiatement été perçu et elle a déjà bien facilité et rendu encore plus attractifs les échanges scolaires. Elle est donc un moyen couramment employé en pédagogie afin d'établir notamment une correspondance scolaire. Mais depuis plusieurs années, elle a trouvé sa pleine utilité lors de l'écriture collective de romans virtuels en langue maternelle ou en langue étrangère, tel que Perdrillat (2001) par exemple le décrit. L'usage de la messagerie électronique en tant qu'outil pour l'écriture d'un roman virtuel permet aux apprenants de pratiquer les langues qu'ils étudient, génère une plus grande motivation pour l'écriture et favorise le travail collaboratif autour d'un projet multimédia international.

Les listes de diffusion

Les listes de diffusion sont largement utilisées par les enseignants pour échanger sur leur pratique, comme un débat, organisé par Pouts-Lajus (2001), le montre. Une liste s'organise généralement autour d'une discipline, toutefois avec le nombre croissant d'abonnés et une popularité grandissante, elles ont tendance à être de plus en plus spécialisées. Ainsi, si nous prenons en exemple l'enseignement des lettres, nous observons qu'aux deux premières listes distinctes consacrées l'une à l'enseignement du français en collège et l'autre à

³⁴ SimTeach : http://www.simteach.com/wiki/index.php?title=Institutions_and_Organizations_in_SL.

l'enseignement du français en lycée, sont venues s'ajouter sept autres nouvelles listes : pour les professeurs de français animant un blog de classe, pour les enseignants des classes à profil (4e AES, 3e d'insertion, 3^e PVP), des classes de Terminale L, de BTS, de classes préparatoires et enfin pour les enseignants préparant le Capes interne ou encore l'agrégation.

Donnons l'exemple de la liste PROFS-L³⁵. Elle se définit comme une liste de diffusion non institutionnelle destinée à favoriser les échanges entre professeurs de lettres de lycée. Elle a été fondée en 2001 par un professeur de lettres et est modérée par deux enseignants. En 2001, elle comptait 1 276 abonnés, en 2008, elle en compte 2 059. Elle n'est pas le lieu de débats mais se présente comme un lieu d'échanges constructifs sur les sujets de la pédagogie du français, de la didactique de la matière, des lettres au lycée, de la littérature, des épreuves anticipées du baccalauréat de français et des ressources utiles pour l'enseignement du français. Il est souvent demandé à l'initiateur d'une question de proposer en fin d'échange une synthèse. Les synthèses sont ensuite archivées et consultables sur le site webLettres³⁶.

Le site web

Il peut être la présentation d'un travail personnel ou collectif, d'une classe ou encore d'un établissement scolaire. Il en existe un nombre conséquent sur la toile, souvent ils sont répertoriés dans des portails par pôles d'intérêt. Ainsi webLettres³⁷ en tant que portail de l'enseignement des lettres regroupe et organise les sites consacrés à l'enseignement des lettres. A titre d'exemple, nous parlerons de notre expérience personnelle. En tant qu'enseignante de français, nous avons créé un site³⁸ à vocation pédagogique, qui est également référencé dans webLettres. Nous avons choisi de faire usage de cet espace comme d'un espace de partage de notre travail et de mise à disposition de séquences et projets pédagogiques à l'usage des collègues, mais aussi de fiches et d'outils à l'usage des apprenants. C'est enfin un espace d'informations, les cahiers de textes y sont tenus à jour, les activités de l'établissement où nous enseignons, liées à la discipline, sont régulièrement actualisées.

³⁵ <https://listes.cru.fr/sympa/info/profs-l>.

³⁶ http://www.weblettrres.net/spip/rubrique.php3?id_rubrique=7.

³⁷ www.weblettrres.net.

³⁸ Le site de Kelebek : <http://www.lesitedekelebek.com/>.

Par ailleurs, la diffusion du système de publication pour l'Internet sous forme d'un logiciel libre de droit SPIP facilite désormais le travail de publication, mais aussi la multiplicité des rédacteurs sur le site. Il permet ainsi un travail collectif à l'enrichissement d'un même site. Nous donnons en exemple le site Séries littéraires³⁹ que l'auteur définit comme un site de publications. Les visiteurs sont donc cordialement invités à y participer en proposant des articles sous formes de pages web ou en interagissant *via* les forums.

Le carnet web

Comme nous l'avons montré précédemment le carnet web, plus qu'une mode passagère, est un véritable phénomène de masse, surtout chez les adolescents. Outre les carnets web réservés à l'enseignant ou à toute autre instance éducative, son usage pédagogique en tant que carnet web collectif de classe (*class blog*) a immédiatement été pressenti par le corps enseignant et nous venons de voir qu'il existe déjà rien que pour l'enseignement des lettres une liste de diffusion réservée aux enseignants animant un carnet web de classe. Comme Soubrié le rappelle :

Il s'agit de motiver les apprenants en leur donnant la possibilité de participer à une communication authentique, de s'adresser à un vrai public et de recevoir des feed-back. L'objectif est bien sûr de leur faire prendre conscience que l'écriture n'est pas une activité uniquement scolaire mais surtout sociale, qu'elle permet tout autant de s'exprimer, d'apprendre et de partager ses connaissances (2006 : 11).

Ainsi, la rédaction d'un carnet web est l'occasion de mettre en contact des élèves d'âge, de milieux, de langues maternelles, de pays différents et de les faire travailler au même objectif à des moments différents, dans des lieux distants. *Jeux de langues, langues en jeu* est, parmi tant d'autres, un exemple d'activité d'écriture collective à la découverte de la diversité linguistique et culturelle de l'Europe, lancée par l'Inspection technique de la Vallée d'Aoste (Italie) à l'occasion des *Netdays* 2004⁴⁰. Les chercheurs en ALAO s'intéressent tout particulièrement aux potentiels pédagogiques qu'offrent les carnets web.

Les réseaux sociaux

Leur utilisation pédagogique n'est pas encore véritablement démontrée. Ils sont surtout l'occasion de rencontrer, voire de créer des communautés d'intérêt pédagogique. Ce

³⁹ <http://serieslitteraires.org/site/Comment-crA-c-er-une-page-web-sur,36>.

⁴⁰ http://www.franparler.org/dossiers/vernetto_2005.htm.

peut être des communautés par établissement. Ainsi, il existe sur Facebook diverses communautés d'établissements scolaires qui permettent de maintenir en contact élèves et professeurs encore au lycée et anciens élèves et anciens professeurs dispersés dans le monde. Ce peut être aussi des communautés par intérêt d'enseignement. Il existe aussi des communautés linguistiques pour ceux qui souhaitent pratiquer la langue qu'ils apprennent. Sur Facebook, une communauté s'est créée autour de la série littéraire : *Littéraires Iroise*, où tous les élèves anciens, actuels, potentiels sont invités à se retrouver. Facebook permet ainsi de valoriser l'image d'une série que l'on sait fragile, de souligner sa vitalité : en une semaine plus de deux cents utilisateurs ont commencé à s'y retrouver et à y échanger.

Le wiki

Le principal objectif du wiki est l'écriture collaborative : un enseignant perçoit donc immédiatement le potentiel d'un tel outil dans un contexte pédagogique. Mais plus récent, il a encore été peu expérimenté. Il existe cependant déjà un wiki éducatif et collaboratif TICEDUCATION⁴¹, qui se définit comme un Wikipédia du monde de l'éducation et des Technologies de l'Information et de la Communication en français et qui est alimenté régulièrement par plus de 40 membres et des contributeurs réguliers qui le font vivre. Par ailleurs, Olivier (2007) a mené une expérimentation avec des étudiants autrichiens de français qui ont rédigé et publié des articles présentant la ville ou le village d'origine de leur famille sur la version française de l'encyclopédie en ligne Wikipédia. Il montre que les étudiants n'ont publié que des textes de bonne qualité, qu'ils ont été motivés de voir leur travail reconnu et publié sur un site autant visité et que le rapport enseignant / apprenant a été modifié, l'enseignant n'étant plus le destinataire final des productions. L'expérience s'est donc avérée très fructueuse.

Pour conclure, nous dirons que les espaces de la communication médiée par ordinateur ne cessent de s'enrichir et de se diversifier, la technologie se mettant au service de la communication en général et de la communication pédagogique en particulier. Nous évoquerons en dernier lieu rapidement le portfolio électronique qui est défini comme *un outil dynamique qui permet de suivre l'évolution de la progression d'un étudiant dans ses apprentissages* (Bousquet, 2006 : 3), mais également la diffusion pour baladeur⁴² définie par

⁴¹ <http://ticeducation.xwiki.com/xwiki/bin/view/Main/WebHome>.

⁴² *Podcasting*, traduit baladodiffusion par les Québécois.

l'Office québécois de la langue française comme un mode de diffusion qui permet aux internautes, par l'entremise d'un abonnement à des fils RSS ou équivalents, d'automatiser le téléchargement de contenus radiophoniques, audio ou vidéo, destinés à être transférés sur un baladeur numérique pour une écoute ou un visionnement ultérieurs. Enfin, il arrive aussi désormais que ces espaces de communication se trouvent réunis dans un même dispositif de formation, comme cela est le cas pour les plateformes audio-graphiques synchrones, telles qu'elles sont définies par Reffay et Betbeder:

Nous parlons de plateforme audio-graphique synchrone pour désigner un collecticiel dédié aux interactions synchrones en groupe sur Internet rassemblant dans une même interface au moins trois composants activables simultanément : le composant spatial pour se déplacer dans les salles et sous-salles de travail, un second composant rassemblant divers outils de communication synchrone, dont les modules audio et clavardage, un troisième composant rassemblant différents outils de production collaborative (2006 : 124).

La communication pédagogique médiée par ordinateur s'est donc approprié les espaces de la CMO et les chercheurs en CMO et en CPMO sont amenés à travailler sur des espaces similaires. La CPMO peut donc être considérée comme une branche de la CMO dont la particularité serait le contexte didactique et pédagogique. Mangenot et Dejean-Thircuir (2009) soulignent que l'approche en CPMO est essentiellement qualitative descriptive avec pour finalité possible *de mieux connaître les outils et les discours qu'ils favorisent afin de mieux instrumenter les pratiques pédagogiques*. Dans le cas précis de notre étude, c'est le forum et son application pédagogique, que nous avons jusque là volontairement différés de présenter, qui nous intéressent plus particulièrement.

4. Le cas particulier du forum et son application pédagogique

Après une mise au point terminologique, nous définirons plus précisément le forum de discussion, ainsi que les particularités du langage d'Internet sur les forums. Nous aborderons ensuite les caractéristiques de la communication par forum avant de terminer par les effets de ces caractéristiques dans un contexte pédagogique.

4.1. Qu'est-ce qu'un forum ?

4.1.1. Mise au point terminologique

Ce que les anglophones désignent par *computer conferencing* (Bullen, 1997) est actuellement désigné en français sous le terme de *forum*. Comme Mangenot le rappelle

ce terme est un des seuls à avoir été proposé en France (1999) pour être ensuite assez largement adopté dans le monde anglophone (où il est en concurrence avec *computer conferencing*, pour désigner l'outil, et *newsgroup* pour désigner le service) (2006 : 16).

Le *forum* est défini par le Vocabulaire de l'informatique et de l'Internet, publié au Journal Officiel de la République Française du 16 mars 1999, ainsi :

un service permettant l'échange et la discussion sur un thème donné : chaque utilisateur peut lire à tout moment les interventions de tous les autres et apporter sa propre contribution sous forme d'articles.

Mangenot (2003a : n.p.) fait remarquer que la dimension asynchrone caractéristique des forums est implicitement évoquée par le terme *article*. Toutefois, il nous faut noter que les Québécois, ainsi que Crystal (2006) font, quant à eux, du terme *forum* un emploi générique englobant aussi bien les échanges synchrones que divers modes de communication asynchrone, ce qui est tout à fait contradictoire avec les particularités du système que nous avons étudié.

Par ailleurs, nous avons constaté entre les diverses publications une certaine fluctuation terminologique au cours des années : Henri et Lundgren-Cayrol désignent ainsi le même système par les termes de *téléconférence* (1998) ou *interaction écrite asynchrone* (1998) ou encore *forum électronique* (2001). Le terme *forum* ou encore *forum électronique* nous semble la plus intéressante à retenir dans le cadre non pédagogique et c'est sans doute celui qui est le plus utilisé par le grand public. Cette notion antique de la place publique où le peuple se retrouve pour débattre autour d'un thème est assez proche de ce qui se passe par ordinateur interposé et grâce à Internet sur la plupart des forums, comme ceux que nous trouvons notamment sur le site de Libération⁴³ ou encore ce qui fut l'outil principal du projet pédagogique Agora (cf. *supra*).

Toutefois, en ce qui nous concerne, nous nous sommes intéressée à un système bien particulier : un environnement collaboratif qui a été mis en place dans le cadre d'un suivi pédagogique d'une formation supérieure à distance. C'est pourquoi lors d'une première approche de ce suivi, la dénomination de Lamy et Goodfellow (1998), *conférence télématique asynchrone*, avait particulièrement retenu notre attention. En effet, le terme *conférence télématique asynchrone* nous semblait, tout d'abord, bien rendre compte de la traduction

⁴³ www.liberation.fr.

anglaise « *computer conferencing* » et avait, en outre, l'avantage d'énoncer déjà clairement certaines des particularités de ce type de communication :

- Conférence : réunion où plusieurs personnes examinent ensemble une question.
- télématique : ensemble des techniques associant les télécommunications et les matériels informatiques.
- asynchrone : qui ne se fait pas dans le même temps.

Cependant, pour cette étude, nous avons choisi finalement d'adopter la terminologie proposée par Mangenot, qui désigne ces espaces par l'appellation *forum pédagogique*, appellation qui présente l'avantage de combiner, d'une part, le nom *forum* déjà largement connu du grand public avec, d'autre part, l'adjectif *pédagogique* qui vient préciser la situation de communication.

4.1.2. Définition générale du forum électronique

Selon les critères que nous avons adoptés pour les autres espaces cités précédemment, nous pouvons définir le forum de la manière suivante :

Le forum est une conférence thématique dont les contributions sont soit envoyées par courriels, soit directement postées à partir du site après un enregistrement préalable – ce qui est désormais la pratique la plus courante – et dont on prend connaissance en visitant le site et en suivant les différents fils de discussion. Dans ce cas, un des atouts des forums est que les contributions des utilisateurs sont chaînées entre elles, constituant ainsi une représentation arborescente de la discussion. La communication se fait par écrit et est asynchrone, elle est souvent modérée et le discours est un polylogue. Son but est la participation à des discussions thématiques.

Anis souligne que le forum peut associer le *quasi direct* et le *long terme* et qu'il se prête à une *thématisation* et à une *spécialisation* (1998 : 117). Il constate également qu'

ils ont un paratexte très développé, qui permet d'identifier l'émetteur, le destinataire, le thème traité, le moment de l'énonciation. Ces repères apparaissent le plus souvent dans l'en-tête. Mais, facultativement, on peut trouver en fin de message une signature, qui peut contenir non seulement des informations mais aussi des éléments expressifs [et qu']ils favorisent un dialogue généralisé en permettant les destinataires multiples et la reprise littérale avec marquage des messages reçus (*ibid.* : 213).

4.2. Les caractéristiques de la communication par forum dans une perspective pédagogique

Définie par Henri et Lundgren-Cayrol comme *un mode inédit de communication humaine* (2001 : 69), la communication par forum comporte ses caractéristiques propres. Des chercheurs [Harasim (1990), Mason et Kaye (1990), Bullen (1997)] affirment que le forum a le potentiel de créer un environnement nouveau et unique d'apprentissage qui combine à la fois les attributs des modes d'enseignement à distance et en présentiel. Nous allons donc, tout d'abord, essayer de faire la synthèse des différentes spécificités de la communication par forum que les chercheurs ont mises en évidence, notamment dans une perspective pédagogique.

4.2.1. Une communication écrite

L'une des principales caractéristiques de la communication par forum est qu'elle s'effectue par écrit. Cela la distingue bien entendu des visioconférences ou autres échanges audiovisuels que les nouvelles technologies sont actuellement en mesure de nous offrir et tend à la rapprocher des situations classiques de production écrite ou du courrier électronique. Par ailleurs, l'un des atouts fondamentaux de la dimension écrite que nous retrouvons dans la communication par forum est la permanence. En outre, chaque écrit produit, pour peu qu'il ait été écrit après lecture d'autrui, sera en quelque sorte comme un enrichissement continu de la réflexion première. Enfin, le fait que ce soit une communication écrite, comme le souligne Bullen (1997), focalise les apprenants sur le contenu cognitif du message plus que sur celui qui s'exprime, tout détail physique ou social étant absent.

4.2.2. Une communication polylogale

Jusqu'à présent la communication dans l'enseignement à distance était surtout caractérisée par un échange proche du dialogue entre l'enseignant et l'apprenant : des cours sont élaborés et distribués, des devoirs renvoyés et corrigés. Depuis l'apparition d'Internet et de la messagerie électronique, un échange de messages bilatéraux entre l'enseignant et l'étudiant, avait lieu également de manière relativement fréquente. Mais avec le forum, la communication devient polylogale (Marcochia, 1998, Crystal, 2006) et permet ainsi un échange entre les apprenants. Il rend la communication entre apprenants aussi aisée qu'entre

les apprenants et l'enseignant (Bullen, 1997), et c'est ce qui permet à l'éducation en ligne d'être basée sur un modèle d'apprentissage de groupe centré sur l'apprenant (Harasim, 1990).

4.2.3. Une communication délocalisée

Comme la plupart des autres formes d'éducation à distance, le forum permet aux apprenants d'étudier en dehors de toute contrainte géographique, un accès large rend l'apprenant plus indépendant et lui permet d'enrichir ses ressources de base : les apprenants, libres de contrainte géographique, peuvent accéder à une banque de données plus riches et plus diverses que cela est possible localement [Harasim (1990), Bullen (1997)].

4.2.4. Une communication asynchrone

L'une des principales caractéristiques de la communication par forum est qu'il s'agit d'une communication asynchrone, comme le souligne Crystal (2006 : 139, notre traduction) : *la nature asynchrone de l'interaction est le cœur du sujet*. En effet, chaque apprenant poste son message lorsqu'il en a le temps et chacun lit et répond à son rythme, et il en est de même pour l'enseignant. Non seulement les problèmes de fuseaux horaires sont tout à fait résolus, mais par ailleurs, comme les messages restent stockés dans l'ordinateur central, chaque apprenant est libre de venir lire ou relire des messages anciens. Mangenot (2003a, n.p.) relève *la souplesse chronologique qu'autorise le temps différé*. Bullen (1997) note également que cela empêche le monopole de la parole, comme dans un cas de communication en présentiel, par un seul et même apprenant plus disert que les autres.

4.2.5. Une communication publique

Mangenot (*ibid.*, n.p.) estime que *c'est la dimension publique des échanges qui constitue la principale spécificité des forums, en modifiant profondément le cadre communicationnel*. A propos des forums que nous trouvons sur Internet, Marcoccia souligne que

dans un forum de discussion, il est impossible de sélectionner un destinataire. Toute intervention est « publique », lisible par tous les participants au forum, même si elle se présente comme la réaction à une intervention initiative et particulière. L'aparté est impossible : le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adressement en est la norme (1998 : 17).

Cet auteur souligne aussi les problèmes de *face* que ce caractère public peut engendrer, problème qui pourrait être aggravé par l’anonymat ou l’identité fictive des participants. Toutefois, ce cas est exclu dans le cadre d’un forum pédagogique puisque les participants sont identifiés en tant qu’étudiants et se seront probablement présentés – encouragés par l’enseignant – sur une page consacrée à cet effet, comme nous le verrons au cours de notre analyse. Cependant, un caractère non négligeable de la dimension publique des échanges pour un forum est que les apprenants auront tendance à davantage soigner leurs écrits. Car ces écrits seront lus non seulement par l’enseignant mais aussi par, si ce n’est tous, du moins une grande partie des apprenants et, en outre, resteront lisibles sur la plateforme bien après qu’un autre sujet de réflexion ou de débat aura été proposé.

4.2.6. Une communication structurée

Une autre composante de la communication par forum que Mangenot (2002a) met en évidence est que les systèmes de type forum structurent les interactions, par l’existence de *files de discussion*. Le participant a, en effet, trois possibilités : créer un nouveau fil de discussion, poster une contribution initiative dans un fil existant, poster une contribution réactive dans un fil existant. Mangenot (2003a : n.p.) montre, par ailleurs, *l’intérêt au plan de l’ergonomie cognitive, de disposer d’un dossier spécifique pour chaque discussion, ce que permettent certaines plateformes et surtout les collecticiels comme Quickplace (Lotus, IBM), utilisés pour le suivi étudié*. Cette caractéristique propre aux forums en général est particulièrement intéressante dans le cadre d’un forum sur le plan cognitif puisqu’elle permet à l’apprenant non seulement de suivre l’évolution de la pensée de ses camarades mais également de participer à cette visible élaboration. Des chercheurs comme Kear (2001) s’intéressent également à l’impact de l’organisation de la discussion ainsi que les capacités suggestives d’action⁴⁴ du système de communication sur les utilisateurs.

4.2.7. Une communication entre pairs

L’une des dernières caractéristiques que nous soulignerons est que l’échange sur forum se caractérise par un échange entre pairs :

⁴⁴ Traduction québécoise d’*affordances*.

Les gens s'associent à un groupe parce qu'ils savent qu'ils vont parler à leurs pairs. Ils sont présumés égaux (qu'ils le soient, dans la vraie vie, ou non) et vont être jugés de la sorte, sur la base de la qualité de leurs messages. Le langage, en conséquence, devient le premier moyen d'établir et de maintenir une appartenance à un groupe et une identité (Crystal, 2006 : 156, notre traduction).

Nous pouvons donc dire au terme de cette analyse que c'est essentiellement le caractère écrit, polylogal, asynchrone, délocalisé, public, structuré et égalitaire qui caractérise la communication par forum. Toutes les caractéristiques que présentent les forums ont bien évidemment intéressé les chercheurs qui se sont interrogés sur leur impact dans une perspective pédagogique.

4.3. Les conséquences de ces caractéristiques dans une perspective pédagogique

Nous avons donc à partir des travaux de Henri et Lundgren-Cayrol (1997, 2001) mis en évidence les conséquences positives de ces caractéristiques ainsi que les limites du forum dans une perspective pédagogique.

4.3.1. Les conséquences positives

Une participation interactive⁴⁵

Les forums pédagogiques semblent, en effet, avoir été justement conçus dans le but de favoriser la participation interactive entre les membres. Henri et Lundgren-Cayrol admettent tout d'abord que cette participation interactive est intrinsèque à l'outil technologique qu'est le forum :

Les systèmes de téléconférence adoptent un fonctionnement qui appelle l'adhésion au groupe et qui présume d'un engagement envers celui-ci. Ils sont conçus pour inciter les usagers à interagir et prendre une part active aux discussions de groupe. L'architecture des systèmes de téléconférence, leurs fonctionnalités et leurs interfaces invitent les usagers à s'engager, à collaborer et à se sentir membres du groupe (1997 : 36).

Toutefois, la seule fonctionnalité des systèmes ne conditionne pas la participation interactive. En effet, Bullen nuance cet enthousiasme en précisant que

la téléconférence devrait faciliter la participation interactive si les activités d'apprentissage utilisées encouragent la discussion, la collaboration et l'interaction et si l'enseignant se refuse

⁴⁵ Terme que nous définissons au chapitre 2, § 1.4.3.

à être trop directif et, qu’au contraire il modère les discussions en redirigeant les questions et en faisant des commentaires au groupe (1997 : 42, notre traduction).

Henri et Lundgren-Cayrol, elles-mêmes, nuancent leur point de vue en rappelant que *pour optimiser le succès de la collaboration, cinq facteurs humains doivent être considérés : la participation, la motivation, l’animation, la cohésion et la productivité du groupe* (2001 : 76).

Un mode d’apprentissage conversationnel

Par ailleurs, il apparaît que le forum est une technologie d’apprentissage collectif qui repose sur le mode de la conversation, comme le montrent Henri et Lundgren-Cayrol en s’appuyant sur les recherches précédentes :

Le forum réunit des groupes dans un espace virtuel et leur propose de communiquer en mode conversationnel. Ces conversations évoluent comme celles de collaborateurs qui, au fil de leur propos, développent des idées nouvelles (*ibid.* : 69).

Mais présentant l’avantage de la distance

Le forum présente, en effet, l’avantage de distribuer relativement équitablement la parole, puisque, tous les participants ont *a priori* un accès identique à la plateforme et peuvent, en outre, participer simultanément, ce qui n’est pas le cas lors d’un échange en face à face où chacun doit attendre son tour de parole. Par ailleurs, l’apprenant contrôle davantage le contenu et le déroulement des interactions par rapport à un environnement d’apprentissage en face à face car il peut participer quand cela lui convient. Il n’est pas obligé d’attendre son tour et peut avoir accès à la transcription de la discussion :

Dans un forum, chacun jouit du droit de parole et tous sont invités à exprimer leurs idées et à réagir à celles des autres. L’alternance des messages n’est pas soumise au tour de parole de la conversation verbale. Les règles d’étiquette et le code de comportement de la conversation orale ne s’appliquent pas. Les participants d’un forum sont libérés de l’ordre séquentiel de la prise de parole et de la règle de politesse qui demande aux interlocuteurs de parler un à la fois et de répondre à ce qui vient d’être dit (*ibid.* : 69).

Enfin, les apprenants se concentrent davantage sur le contenu des messages par rapport à une situation d’apprentissage en face à face, car ils ne sont pas susceptibles d’être distraits par des caractéristiques physiques telles que l’âge, le sexe, la race ou le handicap.

La pérennité de la pensée et sa reconstruction

Le forum présente aussi un atout tout à fait original sur le plan cognitif. Il permet de conserver l'ensemble des échanges qui ont eu lieu et de réorganiser l'ensemble de la pensée telle qu'elle a été développée par les participants à l'échange :

Il est possible, à tout moment, de faire part de points de vue différents, d'idées divergentes ou même controversées. D'un message à l'autre, le contenu n'a pas à être en rapport direct avec celui qui précède. Il peut répondre à un message qui apparaît beaucoup plus haut à l'écran. Le désordre qu'on peut observer dans la transcription chronologique d'un forum électronique n'est qu'apparent puisque des fonctionnalités permettent de retracer les liens entre les messages. Ainsi, certaines commandes permettent de regrouper les messages portant sur une même idée ou un même objet et de reconstituer le déroulement d'un raisonnement ou d'une argumentation. [...] Dans un forum, les idées ne s'évanouissent pas. Les messages sont mis en mémoire et deviennent des objets tangibles qui pourront être manipulés, placés dans une base de données, annotés, commentés, critiqués, restructurés, etc. Rien de ce qui s'est dit ne se perd et toutes les idées peuvent être récupérées à tout moment dans leur intégralité (*ibid.* : 69).

Cependant, même si l'ensemble des attributs du forum sont généralement présentés comme ayant des impacts positifs sur l'enseignement, ils présentent aussi certaines limites et quelques impacts négatifs.

4.3.2. Les limites

L'impression d'écrire dans le vide

Tout d'abord, le caractère asynchrone de la communication peut donner l'impression à l'apprenant de parler dans le vide et de ne pas avoir un véritable échange, comme une conversation en temps réel peut en donner l'impression. Par ailleurs, les participants occasionnels, ceux qui ne se connectent pas régulièrement à la plateforme, peuvent avoir du mal à cerner lorsqu'une discussion est close ou lorsqu'un sujet particulier a perdu de son intérêt. En outre, le caractère écrit de la communication peut présenter aussi quelques inconvénients. Henri et Lundgren-Cayrol notent que *la présence sociale ne s'exprime que faiblement dans un forum électronique. L'absence d'indices paraverbaux (ton, attitude, gestuelle, etc.) peut causer de l'incertitude chez les participants (ibid. : 71).*

Un langage et un mode d'échange uniques

Par ailleurs, le forum par le choix même à la base de l'utilisation du langage verbal et du choix de la conversation comme mode de représentation *pose des limites à l'expression des pensées multiples* (Henri et Lundgren-Cayrol, 1997 : 45). En effet, les participants

devraient pouvoir recourir à d'autres langages (mathématique, informatique, visuel) et à d'autres représentations (schémas, équations, images, modèles...), sans forcément devoir passer par le langage verbal et le mode conversationnel.

La vision d'une pensée linéaire

La structure même des échanges telle qu'elle est présente dans un forum ne correspond pas au processus récursif du développement de la pensée, mais en donne une vision beaucoup trop linéaire. Ainsi selon Henri et Lundgren-Cayrol :

Le texte d'un forum est plat et linéaire ; il n'a qu'une dimension et ne propose qu'une lecture séquentielle. [...] La simple transcription d'un forum ne réussit pas à traduire clairement la structure élaborée par le groupe. La présentation du contenu des messages ne rend pas compte du résultat de l'activité cognitive du groupe ni ne traduit l'exercice de pensée à laquelle les participants se sont livrés (2001 : 72).

Un processus réflexif limité

Enfin, ces mêmes auteures évoquent la difficulté de la part des apprenants à utiliser l'une des fonctionnalités majeures du forum, à savoir la mise en mémoire de la trace intégrale des échanges. En effet, les systèmes n'offrent pas d'aide actuellement pour permettre la réflexion et l'exploitation du contenu des messages et bien souvent les participants ne font pas l'effort de lire les messages antérieurs et de construire leur réflexion en fonction, la plupart se contentent de répondre spontanément. Et comme elles le notent, c'est au modérateur d'induire le processus réflexif *en incitant les apprenants à ne pas répondre spontanément en ligne mais plutôt à prendre le temps de réfléchir avant de rédiger leurs messages hors ligne (...), en leur demandant d'indiquer à quel message ils répondent et le lien à établir (ibid. : 74).*

Répétition et ennui

Un dernier point que souligne Crystal est l'aspect redondant et l'ennui que peut générer un forum pédagogique.

Chaque enseignant connaît l'ennui que peut donner la correction d'un nombre important de rédactions. Dans une classe virtuelle, la part d'ennui est distribuée à tous. [...] Le problème pourtant n'est pas la classe, mais le média. Le forum est un média qui provoque de la redondance (2006 : 155, notre traduction).

Comme Kerbrat-Orecchioni le fait remarquer à propos des interactions en face à face : *les conversations où les tours se suivent bien sagement sans empiéter les uns sur les autres*

ont un peu l'air de languir d'ennui (1998 : 178), nous pouvons dire que le type de fonctionnement des discussions sur les forums pédagogiques, type de fonctionnement imposé par le dispositif technologique, peut rendre ces conversations redondantes et ennuyeuses dans le cadre d'un forum pédagogique où la conversation et son thème sont imposés.

4.4. Les caractéristiques du langage d'Internet sur les forums

Dans les forums, le langage d'Internet présente aussi des caractéristiques qui lui sont propres, caractéristiques que Crystal (2006) a longuement abordées et que nous allons rappeler ici.

4.4.1. Le titre du message

Par son caractère thématique et la mise en rubriques et en sous-rubriques, l'écrit du forum s'apparente à l'écrit d'un livre où les sujets de discussions deviennent comme des chapitres de livre que le lecteur peut aborder à son gré. Ainsi, il peut choisir un fil de discussion récent ou au contraire un fil plus ancien. La dénomination du sujet et du titre du message joue donc un rôle essentiel : c'est elle qui va attirer ou non le lecteur.

Crystal (2006) constate que les titres font plus qu'identifier un simple sujet, ils expriment l'intention, l'attitude ou le point de vue de l'auteur. Il note par ailleurs, que quand un nom propre apparaît dans le titre, ce nom devient en soi un sujet, un thème et donc un terme générique. Les titres qui sont ludiques et personnels attirent davantage le lecteur. Enfin, un titre clair, non ambigu, en lien avec la discussion est crucial afin de maintenir la cohérence dans le fil de discussion. Dans le cas d'un forum pédagogique, le titre est, par ailleurs, le seul moyen qu'ont les participants pour inciter leurs camarades à lire leurs contributions.

4.4.2. Le corps du message

La brièveté des messages – sauf dans le cas d'applications pédagogiques où les messages sont généralement plus longs – est une des principales caractéristiques linguistiques des forums, qui se prêtent peu à de longs monologues ou de longs échanges formels mais plutôt à des échanges courts aux réactions multiples. C'est ce qui confère au forum son caractère dynamique proche de la conversation en face à face. Faire référence à un message précédent dans le corps du message est fréquent et donne l'illusion de la contiguïté dans la conversation. Les messages sont liés entre eux par des moyens linguistiques, comme la

citation, l'anaphore, la connexité. Crystal (*ibid.*) remarque également qu'une phrase conclusive de politesse est récurrente, accompagnée le plus souvent d'une signature bien que l'émetteur soit pourtant clairement désigné dans l'en-tête.

Herring (1996) a identifié un schéma du message idéal qui comporterait une introduction, un contenu et une conclusion. Dans le corps du message, elle distingue trois parties : un lien à un message précédent, l'expression d'un point de vue et l'appel à d'autres participants.

4.4.3. La notion d'adaptation

Crystal développe également une notion intéressante, « *accommodation* », que nous avons traduite par le terme *adaptation*. Une caractéristique des forums est que les membres s'adaptent les uns aux autres, comme dans les conversations en face à face :

Bien qu'ils proviennent de différents milieux et écrivent dans différents styles, leurs contributions développent progressivement un caractère linguistique partagé – un peu comme un dialecte local ou un accent. Chacun finit par utiliser certains types de constructions grammaticales, d'argot, de jargon ou d'abréviations (Crystal, 2006 : 152, notre traduction).

4.4.4. Les caractéristiques stylistiques

S'appuyant sur Herring, Crystal (*ibid.*), met aussi en évidence des caractéristiques stylistiques propres à l'écriture sur forum. Il souligne la prédominance de l'emploi du pronom personnel de la première personne *je*, la récurrence de verbes permettant l'expression du point de vue comme *savoir*, *penser*, *sentir*, ainsi que la fréquence de questions rhétoriques. Cet auteur conclut en soulignant que *le langage des forums est un curieux mélange de lettre informelle et d'essai, de monologue parlé et de dialogue* (*ibid.* : 154, notre traduction) et précise qu'il est probable que la langue des forums apparaisse comme une variété distincte de langue.

4.4.5. L'usage du surnom⁴⁶

Enfin, en dernier lieu, nous rappellerons avec Crystal (*ibid.*) l'importance de l'usage d'un surnom (plus fréquent dans les tchatches) mais que nous retrouvons également dans les forums. Ce surnom peut servir à masquer totalement ou partiellement l'identité de la

⁴⁶ *Nickname* en anglais.

personne. Le choix de ce surnom s'avère crucial car il devient en quelque sorte l'identité électronique de la personne. Les usagers y sont en général très attachés – comme pour tout nom personnellement choisi – et veillent à le conserver au sein d'un même groupe pour pouvoir être identifié à chaque connexion par les autres membres. Les surnoms peuvent être de simples abréviations de prénom ou au contraire de formidables créations linguistiques, mots ou phrases, qui ont du sens ou n'en ont pas, jeux sur la typographie, la morphologie.

5. Conclusion : des difficultés d'étudier un forum pédagogique

Dans ce chapitre, nous venons de présenter le contexte de notre recherche, à savoir la formation à distance et en ligne. Nous avons ensuite précisé l'objet général de notre recherche, un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère. Nous avons enfin déterminé le champ d'étude, dans lequel notre travail se situe : la communication pédagogique médiée par ordinateur (CPMO) en nous attachant plus particulièrement à un espace de communication précis, le forum pédagogique. Nous concluons donc ce chapitre sur les différentes recherches faites sur les forums pédagogiques et les problématiques qu'elles soulèvent.

Dans un récent article, Henri, Peraya et Charlier (2007) ont fait un état des lieux des recherches sur les forums de discussion en milieu éducatif et ont montré la diversité des approches utilisées pour étudier les forums pédagogiques. A partir des différents cadres théoriques, ces auteurs ont mis en évidence quatre grands types de recherche :

Nous distinguons ainsi quatre grands points de vue selon la définition donnée à l'objet d'étude central : celui de la communication médiatisée – le forum comme dispositif médiatique –, celui de l'approche interactionnelle – le forum comme lieu d'interactions verbales –, celui des perspectives pédagogiques – le forum comme lieu d'apprentissage – et enfin celui de l'approche instrumentale – le forum comme instrument (Henri, Peraya et Charlier, 2007 : 3).

S'intéressant plus particulièrement aux recherches sur les forums comme lieu d'apprentissage, ils en concluent qu'elles aboutissent à des résultats mitigés : le forum est tantôt perçu comme un média pédagogique fécond, tantôt comme un média pédagogique décevant.

Ces auteurs montrent aussi les failles des analyses de contenu quantitatives et proposent sur cette base d'engager une discussion entre chercheurs sur les pratiques de recherche. Ils soulignent que la finalité de la recherche doit constituer le facteur déterminant du choix de la méthode appliquée à la recherche.

En référence aux réflexions qui précèdent, il ne nous semble pas possible de proposer les mêmes critères de qualité et les mêmes méthodes pour toutes les recherches ayant un forum de discussion pour cadre. Pour qu'ils soient pertinents, ces critères et ces méthodes doivent pouvoir être situés par rapport aux objectifs poursuivis par le chercheur et à la place que tient le forum dans son investigation (*ibid.* : 12).

Les auteurs rappellent que le forum comme objet de recherche est un objet ambigu qui prête à confusion :

Ce problème de l'identification et de la définition de l'objet n'est pas propre aux recherches sur le forum. Il semble constituer une des faiblesses majeures de nombreuses recherches sur les médias éducatifs qui ne font aucune différence entre l'objet empirique « la télévision », « Internet », etc. et l'objet théorique dont les dimensions constitutives doivent nécessairement faire l'objet d'une modélisation (Meunier et Peraya, 2004). La variabilité de l'objet – formes de discours propres au forum, processus qu'il induit et ceux qu'il traduit – exige autant de cadres de référence, autant de prismes pour comprendre et interpréter les diverses facettes de cette réalité. [...] Pour ces recherches aux objets similaires avec des objets disciplinaires différents, une claire explicitation de l'objet de recherche et du cadre qui le définit, aiderait sûrement les chercheurs à mieux positionner leurs travaux dans le champ (*ibid.* : 13).

Aussi, nous sommes-nous appuyée sur cet article pour définir au mieux notre recherche, et notamment sur l'intéressante typologie des différentes recherches qu'ils proposent :

- Les recherches *sur* le forum, comme dispositif médiatique.
- Les recherches *sur* le forum, comme lieu d'interactions verbales.
- Les recherches *avec* le forum, comme source d'information sur un phénomène autre que la situation de communication créée dans et par le forum.
- Les recherches *pour* le forum, comme système technologique.

Il nous est alors apparu que notre travail est une recherche *sur* le forum comme lieu d'interactions verbales mais qui présente la caractéristique de se dérouler en situation pédagogique ce qui induit une situation de communication particulière, à savoir la communication pédagogique entre pairs et avec les tuteurs. C'est pourquoi afin d'étudier le forum, comme lieu d'interactions principalement verbales et écrites dans ce contexte particulier, nous revendiquons un ancrage théorique double, à la fois linguistique et didactique que nous présentons dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 2 – UN DOUBLE ANCRAGE
THEORIQUE : LINGUISTIQUE ET DIDACTIQUE

Le métissage des théories c'est dans certains cas une nécessité.

Kerbrat-Orecchioni

En tant que recherche en sciences du langage, cette analyse des interactions pédagogiques en ligne s'inscrit dans la lignée des recherches en communication médiée par ordinateur, mais elle entre également dans celle des recherches en didactique de l'apprentissage en ligne. Comme le souligne Anis, *l'écriture et les nouvelles technologies de l'écrit mettent en œuvre une telle diversité de paramètres qu'une approche transdisciplinaire est souvent nécessaire* (1998 : 8), aussi, souhaitons-nous revendiquer un ancrage théorique pluridisciplinaire. En effet, dans le cadre d'interactions pédagogiques en ligne, le principal cadre théorique de notre recherche est linguistique, toutefois, nos interactions se situant dans un contexte pédagogique, il nous a fallu nous référer également à la didactique de l'enseignement à distance médié par ordinateur.

Dans ce chapitre, nous envisagerons tout d'abord notre ancrage théorique linguistique, à savoir ce qui recouvre l'analyse de discours médié par ordinateur en général. Nous étudierons ainsi plus précisément l'analyse de discours médié par ordinateur, telle qu'Herring l'entend, puis nous mettrons en évidence les différents concepts empruntés à l'analyse de discours, à la microsociologie goffmanienne et à la linguistique interactionniste qui nous ont permis de mener à bien notre étude. Nous nous intéresserons ensuite à notre ancrage théorique didactique, à savoir ce qui intéresse les apprentissages collectifs en ligne. Nous nous intéresserons tout particulièrement à la notion de tâches, à la fonction tutorale dans un environnement médiatisé, puis à celle de communauté en ligne d'apprentissage.

1. Un ancrage théorique linguistique : l'analyse de discours médié par ordinateur

Notre recherche est en premier lieu l'étude d'un corpus écrit d'échanges au cours d'un suivi pédagogique. En ce sens, elle relève bien du domaine des sciences du langage. Dans un premier temps, nous définirons donc l'analyse de discours médié par ordinateur avant de nous intéresser plus précisément aux différents concepts que nous avons empruntés à l'analyse de discours, à la microsociologie goffmannienne et à la linguistique interactionniste. Il convient de préciser que nous entendons *analyse de discours* comme un hyperonyme qui recouvre tout ce qui met les énoncés verbaux en relation avec leur situation de production. Nous nous

situations, en effet, à la fois dans une perspective d'analyse de discours de type énonciative, mais également dans une perspective d'analyse de discours en interaction.

1.1. L'analyse de discours médié par ordinateur

Le discours est au cœur des interactions pédagogiques en ligne, comme Herring (2004) le souligne, c'est par l'intermédiaire du langage que les personnes interagissent sur Internet et notamment à travers des échanges écrits. Toutefois, cette auteure fait également remarquer le manque de méthodes pour les recherches sur Internet et consacre un chapitre d'ouvrage dans lequel elle propose des méthodes pour analyser le discours sur Internet.

Cet article nous a guidée dans notre étude, nous rapporterons donc ici les éléments principaux de ce qu'elle nomme *Computer-Mediated Discourse Analysis (CMDA)* et que nous traduisons par *Analyse de Discours Médié par Ordinateur (ADMO)*.

1.1.1. Qu'est-ce que l'ADMO ?

Herring donne une définition très large et pouvant convenir à de nombreuses études. Elle affirme en effet que *toute analyse de comportement en ligne qui se fonde sur des observations empiriques, textuelles est de l'analyse de discours médié par ordinateur* (2004 : 2), soulignant, par ailleurs, que le terme *textuelles* s'entend ici au sens large et qu'il inclut toute forme de langage, oral ou écrit, qui puisse être recueilli et transcrit sous une forme textuelle. L'analyse de discours médié par ordinateur, qui permet des études tant au niveau micro que macro, applique à la communication médiée par ordinateur des méthodes empruntées aux autres disciplines comme la linguistique, la communication et la rhétorique. Elle peut être accompagnée d'entretiens, d'observation ethnographique ou d'autres méthodes. L'orientation de base de l'analyse de discours médié par ordinateur est une analyse de contenu discursif qui se veut entièrement qualitative ou quantitative avec un système de codage et comptage. Mais le cœur de l'analyse est évidemment l'étude de sessions d'interactions verbales. Il s'agit, en effet, d'observer le comportement en ligne à travers le focus du langage et de son usage. L'ADMO s'applique aux cinq domaines suivants :

- La structure du langage qui concerne l'étude de la typographie, les néologismes et l'étude de l'orthographe ;
- Le sens du langage qui concerne le sens des mots, les énoncés ;
- L'interaction qui s'intéresse aux tours de parole, au développement de sujet ;

- Le comportement social qui étudie l'expression du jeu, le conflit, le pouvoir, l'appartenance à des groupes ;
- Le mode de participation qui s'intéresse à la fréquence et la longueur des messages postés.

Herring souligne que l'analyse de discours médié par ordinateur est davantage une *approche* plutôt qu'une *théorie* ou une *méthode*. Elle la conçoit ainsi comme un ensemble de méthodes parmi lesquelles le chercheur sélectionne ce qui convient le mieux à ses données et à ses questions de recherche.

En bref, l'analyse de discours médié par ordinateur en tant qu'approche à la recherche des comportements en ligne fournit une boîte à outils méthodologique et un ensemble d'optiques d'analyse théoriques au travers desquelles faire des observations et interpréter des résultats d'analyse empirique (Herring, 2004 : 5).

1.1.2. La question de recherche en ADMO

La question de recherche se fonde au départ sur une observation du chercheur, suivie d'une hypothèse. D'après Herring, une bonne question de recherche est tout d'abord une question à laquelle on peut répondre. Il convient ensuite au chercheur de sélectionner des méthodes qui permettent de répondre à cette question et de les appliquer à un corpus de données suffisant et approprié.

Elle souligne quatre caractéristiques propres à une bonne question de recherche :

- on peut y répondre de manière empirique à partir des données disponibles,
- elle n'est pas banale,
- elle est motivée par une hypothèse,
- elle est ouverte.

En analyse de discours médié par ordinateur, il est aussi important de répondre à la question sur la base de l'évidence textuelle, toutefois le chercheur pourra aussi s'appuyer sur d'autres éléments qui viendront compléter son analyse, comme elle le souligne :

Le texte est la directe évidence du comportement, mais ce ne peut être qu'une évidence indirecte de ce que les gens savent, ressentent, ou pensent. S'il est important que le chercheur essaie de comprendre les états internes conscients ou inconscients des participants, l'ADMO doit être complétée avec d'autres méthodes d'analyse comme des entretiens ou des expérimentations psychologiques (2004 : 9).

1.1.3. Les données

Les données doivent avoir été produites naturellement, puis recueillies par le chercheur à partir d'archives en ligne et non pas avoir été provoquées. Le chercheur les sélectionne par leur nature et leur taille de manière à ce qu'elles puissent répondre aux questions de la recherche. Le contexte jouant un rôle primordial dans l'interprétation des résultats d'une analyse de discours, le chercheur doit sélectionner avec attention un échantillon de la totalité des données disponibles. Herring (*ibid.*) recense six motivations différentes pour le choix d'un échantillon de données :

- le hasard,
- le thème,
- la temporalité,
- le phénomène,
- l'individu ou le groupe,
- la commodité.

Faire le choix de la temporalité présente l'avantage de conserver la richesse du contexte. En général, un échantillon thématique et / ou selon la temporalité sont les deux types d'échantillonnage préférés en ADMO.

Enfin, Herring (*ibid.*) préconise d'effectuer un petit échantillonnage et d'en faire une première observation, avant de choisir de l'étendre. Elle souligne enfin que chaque échantillon est unique et que toute généralisation doit être faite avec attention en rappelant cependant que des résultats qui ne sont pas généralisables sont moins intéressants que ceux qui le sont.

1.1.4. Analyse de contenu *versus* analyse de discours

Alors que Herring (*ibid.*) rappelle que l'analyse de contenu est la méthodologie de base pour analyser le discours médié par ordinateur, elle met également en avant les méthodes analytiques qui sont en fait dessinées à partir notamment des paradigmes de l'analyse de discours ou tous autres paradigmes apparentés au langage et adaptés à la communication médiée par ordinateur. Elle rappelle que dans les études qui s'appuient sur cette méthodologie, le choix de la méthode vient en second lieu, après une observation préliminaire, et est en ce sens inductive et non pas déductive ou fondée sur une théorie.

Herring (*ibid.*) distingue enfin l'analyse de contenu syntaxique de l'analyse de contenu sémantique. Compter les messages et les mots est purement structurel, en revanche, le sens est plus un phénomène social et tout ce qui requiert de l'interprétation est sémantique. Coder les phénomènes sémantiques implique nécessairement une composante interprétative et subjective, ce codage ne peut donc être fait que par un codeur humain. Ce sont par ailleurs les phénomènes sémantiques qui sont les plus intéressants à étudier. Cependant, les analyses sémantiques étant manuelles, le nombre de données à analyser est nécessairement limité. Herring (*ibid.*) conclut finalement qu'une approche qualitative et interprétative révélera mieux certains phénomènes à travers une exemplification, une argumentation et une narration, plutôt que par codage et comptage.

1.1.5. La pertinence d'une analyse qualitative

Mangenot (2006) ainsi qu'Henri, Peraya et Charlier (2007), après avoir passé en revue les différents travaux de recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif – et notamment des travaux s'appuyant sur une analyse quantitative de contenu –, notent la pertinence d'une démarche qualitative pour l'étude des interactions pédagogiques en ligne. Henri, Peraya et Charlier font ainsi remarquer à propos de l'analyse quantitative de contenu qu' :

Une telle approche de test et d'évaluation d'observables atteint vite ses limites lorsqu'il s'agit de comprendre un phénomène complexe (par exemple le processus de construction de connaissances ou l'interaction intersubjective) parce qu'elle ne permet qu'une analyse en surface des caractéristiques d'un texte qui ne peut rendre compte du phénomène dans sa totalité et dans sa complexité (2007 : 11).

Il nous a aussi semblé important d'adapter notre démarche à la finalité de notre recherche (Henri, Peraya et Charlier, 2007). Comme Quintin et Masperi (2006) le constatent pour leurs propres travaux, nous observons que si les données quantitatives nous renseignent sur l'investissement des différents membres de la formation, elles ne suffisent pas à rendre compte des échanges qui ont eu lieu entre les différents acteurs de la formation. Or, ce qui intéresse le chercheur qualitatif, comme Brown (2001) citant Merriam (1988) le rappelle, est, plus que les résultats ou le produit, le *processus*. Et notre recherche concerne bien le processus de la communication pédagogique médiée par ordinateur. C'est pourquoi nous avons décidé d'étudier le corpus sous l'angle linguistique en nous appuyant sur les différents outils méthodologiques de l'ADMO.

1.1.6. Les outils méthodologiques de l'ADMO

Se référant à Anis (1999), Crinon, Mangenot et Georget rappellent que :

les linguistes français [...] appliquent maintenant différents outils à l'analyse de la CMO : outils de la linguistique interactionnelle, de l'analyse de discours, de l'analyse textuelle, de la sémiolinguistique de l'écrit et de la graphématique, outils du traitement automatique des langues appliqués à l'analyse lexicale et morphosyntaxique (2002 : 64).

Aussi, notre corpus étant un échange discursif pédagogique, à l'*instar* de Celik et Mangenot (2004), Develotte et Mangenot (2004) et Develotte (2006), nous nous sommes appuyée sur les outils méthodologiques de l'analyse de discours pour repérer aussi bien les phénomènes d'ordre socio-affectif que ceux d'ordre sociocognitif. En effet, déjà Dillenbourg, Baker, Blaye et O'Malley (1996) suggéraient d'exploiter certaines branches de la recherche en linguistique explorant les modèles de la conversation, des discours ou du dialogue.

Partant de cette analyse de l'ADMO et nous inspirant de Kerbrat-Orecchioni, nous sommes donc *bricolée une boîte à outils diversifiée* et revendiquons pour notre cadre théorique linguistique *l'éclectisme ou le syncrétisme méthodologiques* (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 22). Car, tout comme cette auteure l'affirme au sujet du discours-en-interaction, nous pensons à propos de l'ADMO, qu'

au lieu de s'épuiser en polémiques stériles [...] et d'opposer par exemple analyse du discours, analyse conversationnelle, théorie des actes du langage et théorie du *face-work*, il me semble plus intéressant et rentable de concilier ce qui est conciliable et de voir le parti que l'on peut tirer du croisement de propositions provenant de paradigmes différents. La description est alors moins « pure » - si tant est qu'une approche puisse jamais être chimiquement pure : aucun modèle n'est constitué exclusivement de notions « endogènes », car les concepts essaient, émigrent, traversent les frontières des écoles et même des disciplines [...] le métissage des théories c'est dans certains cas une nécessité (*ibid.* : 21).

Aussi nous référerons-nous à l'analyse de discours, à la microsociologie goffmanienne et à la linguistique interactionniste afin d'y trouver les outils indispensables à notre étude.

1.2. L'analyse de discours

Construite, dans les années soixante, en opposition à l'analyse de contenu, l'analyse du discours est une discipline relativement récente et qui a pris rapidement un certain essor puisque récemment Charaudeau et Maingueneau (2002) lui ont consacré un dictionnaire. Ces auteurs (2002) rappellent que l'analyse du discours recouvre des entrées très variées et que dans la littérature francophone, on cherche à établir une distinction entre analyse *du* discours

et analyse *de discours*, distinction qui ne s'est pas imposée. En ce qui nous concerne, nous préférons garder l'appellation plus vaste d'*analyse de discours* ou *analyse discursive* telle que la décrivent Peytard et Moirand (1992) plutôt que celle d'*analyse du discours* qui fait davantage référence à l'école française d'analyse du discours.

Comme Maingueneau le souligne :

Vivre dans le monde contemporain, c'est être confronté à une multitude de textes aussi éphémères qu'envahissants : tracts, annuaires, journaux, affiches, guides touristiques, « mailing » publicitaires... [...] Les instruments dont on dispose pour analyser ces corpus peuvent paraître modestes si on les compare à ceux de la stylistique littéraire, mais on aurait tort de penser que pour analyser ces textes de faible prestige on n'a pas besoin d'outils élaborés. C'est seulement depuis peu que les sciences du langage, s'ouvrant à des problématiques nouvelles, proposent des outils mieux adaptés (2000 : 1).

Notre objet étant le *discours* qui a été produit sur le forum pédagogique de Canufle, c'est, dans un premier temps, sur les concepts de l'analyse de discours que notre travail s'appuie. Cependant, comme Mangenot le souligne :

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 (2007 : 114).

Aussi les notions développées dans le *Dictionnaire d'analyse du discours* de Charaudeau et Maingueneau (2002) nous semblent-elles des entrées particulièrement pertinentes pour notre étude. Nous reviendrons donc ici sur les principaux concepts qui nous ont permis d'aborder notre corpus et tout d'abord la notion de *discours*.

1.2.1. Le discours

Le terme *discours* est certes largement en usage depuis les années 80 dans les sciences du langage, toutefois son emploi n'est pas sans poser problème comme le soulignent Peytard et Moirand (1992) et Von Münchow (2004). Par ailleurs, Maingueneau affirme que :

La prolifération de ce terme est le symptôme d'une modification dans la façon de concevoir le langage. En parlant de « discours », on prend implicitement position contre une certaine conception du langage et de la sémantique (2002 : 187).

Nous rappellerons donc les idées forces qui définissent le discours, telles que Maingueneau (2002) les répertorie et telles que nous les adoptons pour notre étude :

- *Le discours suppose une organisation transphrastique*, c'est-à-dire qu'il mobilise des structures d'un autre ordre que celles de la phrase.
- *Le discours est orienté* car il est conçu en fonction d'une visée du locuteur, mais aussi parce qu'il se développe dans le temps.
- *Le discours est une forme d'action* car toute énonciation constitue un acte (notion qui renvoie à la problématique des actes de langage, cf. *infra*, § 1.4.4., p.106).
- *Le discours est interactif* car toute énonciation est un échange, explicite ou implicite, avec d'autres locuteurs, réels ou virtuels.
- *Le discours est contextualisé*, en effet, un énoncé n'a véritablement de sens que pris dans un contexte donné.
- *Le discours est pris en charge*, c'est-à-dire que le locuteur se pose comme source des repérages personnels, temporels, spatiaux et indique quelle attitude il adopte à l'égard de ce qu'il dit et de son interlocuteur.
- *Le discours est régi par des normes* : il est soumis à des normes sociales très générales.
- *Le discours est pris dans un interdiscours*, c'est-à-dire qu'il ne prend sens qu'à l'intérieur d'un univers d'autres discours.

1.2.2. Type de discours et genre de discours

L'une des tâches essentielles de l'analyse du discours est de classer les discours qui sont produits dans une société rappelle Maingueneau (2002b : 592). Or l'analyste de discours du XXI^e siècle qui s'intéresse à la communication médiée par ordinateur est confronté à des types et des genres de discours qui sont encore en cours de définition. Au cours de cette étude, les types et les genres de discours qui ont lieu sur un forum pédagogique nous intéresseront tout particulièrement. Toutefois, les notions de *types* et de *genres* de discours reçoivent des acceptions fort diverses dans l'analyse de discours francophone. Ainsi, comme l'affirme Maingueneau :

A côté d'une définition *large* qui lui fait désigner n'importe quelle classe de discours, quel que soit le critère qui préside à son établissement, il existe deux acceptions *restrictives* : (1) L'une oppose « type de discours » et « genre de discours » comme un secteur de production verbale d'une société à un dispositif de communication particulier (impliquant des rôles, un canal, des thèmes, etc., particuliers) ; le *type* de discours politique, par exemple, recouvre de multiples *genres* : débats télévisés, tracts, programme électoral...(2) L'autre fait des « types de discours » des modes fondamentaux de structuration qui se combinent dans les textes effectifs. C'est le cas chez J.-P. Bronckart (1996 :138), qui distingue quatre grands « types de discours » : *discours interactif*, *récit interactif*, *discours théorique*, *narration*. Ce sont à la fois des *types linguistiques* (qui mobilisent dans chaque langue naturelle des marques spécifiques) et des *architypes psychologiques*, indépendants des langues particulières. C'est aussi le cas

chez R.Bouchard (1991), qui en distingue neuf, fondés sur trois critères : sémantico-référentiel (narratif, descriptif, expositif), énonciatif (intervention, discours écrit, réalisations orales ou écrites) et pragmatique (injonctif, explicatif, argumentatif) (2002c : 592).

En ce qui nous concerne, nous retiendrons pour cette étude la première acception restrictive, et distinguerons donc *type de discours* comme un secteur de production verbale d'une société et *genre de discours* comme un dispositif de communication particulier. Ainsi, nous considérons que dans le cadre d'un forum pédagogique, le discours appartient à un *hypertype de discours pédagogique* et à un *hypergenre de l'écrit sur forum*. En revanche, cette distinction restant très générale, nous proposerons au chapitre suivant une typologie des différents genres de discours propres à l'écrit sur forum pédagogique tels qu'ils nous sont apparus dans Canufle.

1.2.3. Vocabulaire, néologie et topologie discursive

Comme l'affirme Cusin-Berche :

C'est le fonctionnement des mots en discours qui intéresse au premier chef les analystes. Les **vocables**, c'est-à-dire les unités lexicales réalisées dans un discours [...] constituent une donnée observable pertinente dans cette perspective (2002 : 601).

Nous nous sommes donc également tournée vers la linguistique sémantique qui nous a procuré certains outils. Ainsi, dans la perspective de l'étude de la constitution d'une communauté en ligne d'apprentissage, le concept de vocable a particulièrement retenu notre attention, tout comme celui de néologie. Définie par Gardin (2002 : 400), comme : *le processus continu de formation des nouvelles unités lexicales (mots ou combinaisons) d'une langue*, la néologie s'avère un outil particulièrement utile dans le cadre de l'observation d'une communauté discursive, qui plus est en ligne, Internet étant, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, un lieu de création lexicale et graphique particulièrement fertile.

Enfin, toujours dans la perspective d'une étude de la constitution d'une communauté en ligne d'apprentissage, le concept relativement récent en analyse du discours de topologie discursive nous semble également pertinent. En effet, comme Beacco le souligne :

La topologie des discours se structure par rapport aux communautés discursives, en particulier par rapport aux caractéristiques de celles-ci relativement aux formes des circulations de discours qu'elles organisent et qui les constituent (2002 : 574).

1.2.4. L'espace d'exposition et de production discursive

Le forum pédagogique est un lieu où les acteurs sont particulièrement exposés à des discours. Aussi la notion d'exposition discursive, telle que Moirand la définit : *Cette expression tend à désigner l'environnement constitué des énoncés, textes ou discours, auquel est exposé tout acteur placé dans un espace social donné* (2002 : 258), est-elle importante pour l'étude d'un forum. Et dans le cadre de notre étude, ce sont les notions d'espace d'exposition et de production discursive, telles que Develotte les a développées, à partir de la notion d'exposition discursive, qui nous ont semblé particulièrement convenir à notre objet :

Nous appelons *espace d'exposition discursive* l'environnement d'énoncés auquel sont exposés tels ou tels acteurs du système éducatif considéré. C'est en fonction de cet espace d'exposition que chaque agent du système éducatif configure à un moment donné ce que nous appelons son *espace de production discursive*, c'est-à-dire les discours qu'il peut tenir dans l'institution, en fonction de son espace d'exposition discursive (1996 : 143).

Develotte (2006) propose, par ailleurs, une série d'outils adaptés à l'analyse des forums pédagogiques en ligne, dispositifs techno-sémio-pragmatiques (Peraya, 1999), jugeant que les outils traditionnels de l'analyse de discours textuels s'avèrent insuffisants *dans la mesure où un forum pédagogique en ligne détient potentiellement les mêmes spécificités que les supports multimédias numérisés classiques, en particulier la multicanalité et l'hypertextualité* (Develotte, 2006 : 90) :

- La mise en écran : le nombre d'écrans et leur structure en pages déroulables ou non.
- La mise en média : les différents canaux utilisés (texte, image, son, vidéo).
- La mise en rubriques : l'existence de rubriques dans lesquels il est possible de s'exprimer.
- La mise en discours : les caractéristiques énonciatives et pragmatiques des contributions publiées par les participants.

Ce sont ces différents outils que nous avons convoqués pour mieux décrire notre objet de recherche et qui nous ont permis aussi de nous intéresser aux caractéristiques de l'écriture d'écran. Toutefois, pour la mise en discours c'est principalement à l'énonciation que nous nous sommes référée.

1.2.5. L'énonciation

Dans une perspective d'analyse du discours, la prise en compte de l'énonciation est évidemment centrale souligne Maingueneau (2002d : 230). Pour notre étude, nous avons accordé une importance toute particulière aux notions de scénographie, d'énonciateur et de termes d'adresse.

La scénographie

Maingueneau (2000) propose une analyse de la scène d'énonciation en trois scènes distinctes : la scène englobante, la scène générique et la scénographie. C'est surtout cette dernière qui est particulièrement intéressante dans le cadre de l'analyse de discours en ligne, qui ne sont encore véritablement établis en genres distincts.

Un discours impose sa scénographie d'entrée de jeu ; mais d'un autre côté l'énonciation, en se développant, s'efforce de justifier son propre dispositif de parole. On a donc affaire à un processus en boucle : en émergeant, la parole implique une certaine scène d'énonciation, laquelle en fait se valide progressivement à travers cette énonciation même. La scénographie est ainsi à la fois ce dont vient le discours et ce qu'engendre ce discours ; elle légitime un énoncé qui, en retour, doit la légitimer, doit établir que cette scénographie dont vient la parole est précisément la scénographie requise pour raconter une histoire, dénoncer une injustice, présenter sa candidature à une élection etc. (Maingueneau, 2002e : 516).

La scénographie implique une figure d'énonciateur, une figure corrélatrice de co-énonciateur, une chronographie et une topographie dont prétend surgir le discours.

L'énonciateur

C'est la définition de Maingueneau propre à l'analyse du discours qui a tout particulièrement retenu notre attention. L'énonciateur y apparaît comme une entité multiple :

En analyse du discours on ne s'intéresse pas aux sujets considérés indépendamment des situations de communication. Il est d'ailleurs significatif qu'on parle d'« énonciateur » aussi bien pour un énoncé élémentaire que pour l'ensemble d'un texte relevant d'un genre de discours déterminé. Les énoncés élémentaires auxquels a affaire le linguiste sont en fait des composants d'un texte relevant d'un genre et d'un type de discours. La complexité de la scène d'énonciation est ici à prendre en compte. Lorsque, par exemple, un avocat fait une plaidoirie avec un éthos prophétique, son *je* non seulement marque la coïncidence entre l'énonciateur linguistique et le sujet de l'énoncé, mais encore désigne un avocat qui plaide (rôle attaché au genre de discours) et un prophète (scène de parole instituée par cette énonciation singulière) ; or ces diverses instances ne sont pas disjointes, ce sont comme des facettes d'une même entité. Parler de « l'énonciateur », dans ce cas, c'est donc référer à la fois à une instance de la situation d'énonciation linguistique, à une instance attachée au genre de discours et

éventuellement à une instance attachée à la scène de parole instituée par le discours même (Maingueneau, 2002f : 227).

Dans le cadre d'interactions pédagogiques en ligne, où tuteurs et apprenants endossent des rôles multiples qui ne sont pas toujours ceux traditionnellement attendus, nous voyons les possibilités d'analyse que cette définition offre.

Les termes d'adresse

C'est l'ensemble des expressions dont le locuteur dispose pour désigner son allocataire. Ils regroupent les pronoms d'adresse, *tu* et *vous*, mais également les noms d'adresse, c'est-à-dire les noms propres, les termes de parenté, les titres, les termes de profession, les termes affectueux ou injurieux, *Monsieur*, *Madame* ou encore *Mademoiselle*. Outre le type de terme à utiliser, le problème se pose de savoir dans quelle condition il convient de recourir à un terme d'adresse (c'est-à-dire avec quel acte de langage et dans quelle situation). Ces termes jouent un rôle fondamental pour le marquage de la relation interpersonnelle :

Ces expressions ont très généralement, en plus de leur valeur déictique (exprimer la « deuxième personne », c'est-à-dire référer au destinataire du message), une valeur relationnelle, servant à établir entre les interlocuteurs un certain type de lien socio-affectif (Kerbrat-Orecchioni, 2002a : 30).

Dans le cadre de la communication médiée par ordinateur, l'observation des marques énonciatives, comme les marques de la présence de l'énonciateur et les termes d'adresse au destinataire, peut nous renseigner sur le degré d'appartenance, par les différents membres, à une communauté d'apprentissage. Elle peut également nous informer sur le positionnement de ces membres les uns par rapport aux autres au sein de cette communauté.

L'ethos

La notion d'*ethos* est une notion de la linguistique énonciative qui nous a semblé enfin fondamentale.

Selon la *Rhétorique* d'Aristote, l'*ethos* est l'image que donne implicitement de lui un orateur à travers sa manière de parler : adopter geste et posture d'un honnête homme n'est pas dire que l'on est honnête mais le montrer, ce n'est pas non plus forcément être un honnête homme. La personnalité de l'énonciateur est donc l'instance subjective qui joue le rôle de garant de ce qui est dit. Soulignons que la perspective aristotélicienne diffère de la tradition

latine où l'*ethos* est une donnée préexistante fondée sur l'autorité individuelle et institutionnelle de l'orateur. En analyse du discours cette notion d'*ethos* a été notamment reprise et élaborée par Maingueneau (1998).

Ainsi, tout discours oral ou écrit suppose un *ethos* construit par le locuteur : *L'énonciateur doit légitimer son dire : dans son discours, il s'octroie une position institutionnelle et marque son rapport à un savoir* (Amossy, 2002 : 239), construit à partir d'un rôle et d'un statut, il est aussi *une voix* et *un corps*. Ainsi, les modalités de son dire permettent de connaître le locuteur bien mieux que ce qu'il peut affirmer sur lui-même. Il est l'image de soi que celui-ci construit dans son discours pour exercer une influence sur son allocataire, il contribue de manière décisive à la légitimation du discours du locuteur.

Toutefois, les allocataires jouent également un rôle dans cette construction :

L'éthos discursif est en relation étroite avec l'image préalable que l'auditoire peut avoir de l'orateur, ou du moins avec l'idée que celui-ci se fait de la façon dont ses allocataires le perçoivent. La représentation de la personne du locuteur antérieure à sa prise de parole, parfois dite éthos préalable ou prédiscursif, est souvent au fondement de l'image qu'il construit dans son discours : il tente en effet de la consolider, de la rectifier, de la retravailler ou de la gommer (*ibid.* : 239).

Ainsi que les différentes représentations sociales préétablies :

Chaque genre de discours comporte une distribution préétablie des rôles qui détermine en partie l'image de soi du locuteur. [...] L'image discursive de soi est donc ancrée dans des stéréotypes, un arsenal de représentations collectives qui déterminent en partie la présentation de soi et son efficacité dans une culture donnée (*ibid.* : 239).

La notion d'*ethos* est fortement liée à *la présentation de soi* de Goffman (1973). Bien que Goffman relève de la sociologie et non de la linguistique, nous soulignerons cependant dans cette partie les apports de la microsociologie goffmannienne aux sciences du langage et les concepts qui ont intéressé notre étude plus particulièrement.

1.3. Les apports de la microsociologie goffmannienne

Bien que sociologue plus que linguiste, la notion d'interaction est au cœur de l'œuvre de Goffman et les apports de ses travaux à la linguistique interactionniste sont nombreux. Nous reprenons ici quelques uns de ses concepts qui ont été utiles à notre étude, comme la représentation, la façade, les équipes et la face.

1.3.1. La représentation

Tout d'abord, il est important de rappeler que la métaphore théâtrale se trouve au centre de l'œuvre de Goffman qui cherche à rendre compte du comportement social d'un individu dans la vie quotidienne :

La perspective adoptée ici est celle de la représentation théâtrale ; les principes qu'on en a tirés sont des principes dramaturgiques. J'examinerai de quelle façon une personne, dans les situations les plus banales, se présente elle-même et présente son activité aux autres, par quels moyens elle oriente et gouverne l'impression qu'elle produit sur eux, et quelle sorte de choses elle peut ou ne peut pas se permettre au cours de sa représentation » (1973 : 9).

Ainsi, selon cet auteur, tout individu pris dans une interaction se conduit comme un acteur qui est en *représentation*, terme qui sert à désigner la totalité de l'activité d'un acteur qui se déroule dans un laps de temps caractérisé par la présence continue de l'acteur en face d'un ensemble déterminé d'observateurs influencés par cette activité (*ibid.* : 29).

Après avoir défini la situation avec les autres participants, il remplit un rôle que ses partenaires sont censés identifier comme étant le sien. L'acteur demande à son public de prendre au sérieux l'impression qu'il produit et peut lui-même être complètement pris par son propre jeu ou au contraire ne pas en être dupe. Goffman, quant à la *conviction* de l'acteur, évoque un mouvement naturel de va-et-vient entre le cynisme et la sincérité.

Nous observons que cette métaphore théâtrale est particulièrement adaptée à l'étude d'interactions en ligne, même si au départ elle a été définie pour des interactions en face à face. En effet, dans le contexte qui est le nôtre, la scène où se joue la représentation est l'espace virtuel auquel les acteurs accèdent en se connectant à la plateforme et l'entrée en scène de l'acteur correspond à l'entrée sur le forum pédagogique, les rôles de chacun se répartissant entre celui d'apprenant et de tuteur, chacun attendant plus ou moins de l'autre qu'il remplisse son rôle.

1.3.2. La façade

La *façade* est la première phase de cette représentation, phase déterminante, *qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs*. Elle est *l'appareillage symbolique, utilisé habituellement par l'acteur à dessein ou non, durant sa représentation* (*ibid.* : 29). La façade est elle-même composée de différentes parties : le décor, la façade personnelle, l'apparence et la manière. Le *décor*

correspond à tout ce qui entoure l'acteur (mobilier, décoration, objets, accessoires, *etc.*), il est géographiquement stable – le décor ne se déplace avec les acteurs que dans des circonstances exceptionnelles – et peut être un élément de la représentation : l'acteur entame sa représentation en pénétrant dans le décor et quitte son rôle quand il quitte le décor. La *façade personnelle* sont les éléments qui se confondent avec l'acteur lui-même (ses vêtements, son sexe, son âge, sa taille, sa physionomie, *etc.*), l'*apparence* correspond au statut social de l'acteur et la *manière* est le rôle que l'acteur compte jouer dans la situation présente. Enfin, apparence et manière sont en général congruentes, mais peuvent parfois entrer en contradiction. Il y a aussi la plupart du temps congruence du décor avec l'apparence.

Goffman souligne par ailleurs qu'

une façade sociale donnée tend à s'institutionnaliser en fonction des attentes stéréotypées et abstraites qu'elle détermine et à prendre une signification et une stabilité indépendantes des tâches spécifiques qui se trouvent accomplies sous son couvert, à un moment donné (*ibid.* : 33).

La façade devient alors *représentation collective*. Ainsi le rôle qu'un acteur endosse peut déjà être socialement prédéterminé, ce qui signifie que les observateurs se trouvent dans l'attente d'un certain exercice de ce rôle et que si l'acteur souhaite le modifier, il doit inévitablement bousculer les préjugés.

Dans le cadre des interactions pédagogiques en ligne, c'est essentiellement au travers du discours que la façade des différents acteurs s'expriment, éventuellement au travers de fichiers son ou d'images. Comme le rôle n'est pas forcément soumis à la spontanéité et l'immédiateté du face à face, il peut alors davantage être travaillé et élaboré en fonction de l'image que souhaitent donner les participants. Ce peut aussi être l'occasion de tromper sa façade, de s'inventer un rôle de son choix, de tenter de modifier un rôle socialement établi.

1.3.3. Les équipes

Selon Goffman, une équipe peut se définir comme

un ensemble de personnes dont la coopération très étroite est indispensable au maintien d'une définition donnée de la situation. C'est un groupe qui est en relation, non pas avec une structure sociale ou une organisation sociale, mais plutôt avec une interaction ou une série d'interactions dans laquelle, on maintient la définition adéquate de la situation (*ibid.* : 102).

Les membres d'une équipe sont interdépendants et cherchent à donner la représentation attendue du public. La notion d'équipe nous a également intéressée car il convient d'observer dans le cadre d'interactions pédagogiques en ligne l'image de la fonction que cherche à donner ou pas l'ensemble des tuteurs, s'il s'agit d'une image concertée et attendue ou au contraire une variante personnelle et ce qu'il en est dans le cadre encore plus particulier d'un double tutorat pour un même suivi.

1.3.4. La face

La notion de face est enfin aussi importante dans l'œuvre de Goffman. Elle correspond à l'image de soi valorisée que la personne cherche à donner d'elle-même.

On peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier (1974 : 9).

Lors d'une interaction la face des interactants se trouve menacée, c'est pourquoi le sujet cherche à préserver sa face tout en ménageant celle de l'autre. *Désirant sauver la face d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne, et, cherchant à sauver la face, on doit se garder de la faire perdre aux autres* (Goffman, 1974 : 17). Pour cela, tout individu dispose de moyens constituant son *répertoire de pratiques figuratives* : l'évitement ou la réparation. Pour Goffman, les interactions sont des pratiques symboliques comportant une dimension *rituelle*, la face étant un *objet sacré* (*ibid.* : 21) :

Par figuration (face-work), j'entends désigner tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) (*ibid.* : 15).

Dans le cadre d'interactions pédagogiques en ligne sur un forum où tous les échanges sont lisibles par tous, la notion de face est particulièrement pertinente ; dans le cadre du tutorat en ligne également.

1.4. Les apports de la linguistique interactionniste

Les interactions pédagogiques médiées par ordinateur se rapprochent de l'analyse des conversations. Plusieurs auteurs (Anis, 1998, Marcochia, 1998) ont ainsi estimé que les analyses proposées par la linguistique interactionniste, qui d'ordinaire étudie des interactions orales et synchrones, était en partie applicables à la CMO. Certains concepts de la linguistique

interactionniste comme ceux concernant notamment la structure des interactions peuvent être appliqués aux interactions écrites asynchrones.

1.4.1. De la notion de conversation au discours-en-interaction

Anis en 1998 intitulait une des parties de son ouvrage *Minitel, conversation et... analyse conversationnelle* et tentait de caractériser la conversation médiatisée par Minitel. A ce propos, il écrit :

La notion de conversation est parfois appliquée seulement – dans l’usage courant – aux propos tenus à bâtons rompus (conversation familière, « small talk »), parfois aussi à des situations de communication plus institutionnelles – entretien entre un médecin et son patient, par exemple. Nous pencherions plus vers le premier sens – qui en l’occurrence correspond mieux à notre objet (Anis, 1998 : 120).

Traverso dans la définition qu’elle donne de la conversation rappelle que

l’élément central pour définir la conversation par rapport à d’autres types d’interactions est son objectif, que l’on caractérise parfois par son absence, en taxant la conversation d’activité gratuite (2002 : 142).

La finalité interne de la conversation s’avère donc être la relation entre les participants.

Dans notre cas, c’est exactement le contraire de l’objet d’étude d’Anis, notre objet d’étude est bien davantage une conversation, mais au sens plus institutionnel du terme, entre des tuteurs, enseignants universitaires, et leurs étudiants sur des sujets de réflexion du niveau de la maîtrise (sauf dans une des rubriques, où les échanges se rapprochent davantage de la conversation à bâtons rompus).

Kerbrat-Orecchioni, quant à elle, a fait évoluer la dénomination de son objet d’étude de *conversations et autres formes d’interactions verbales* à *discours-en-interaction*, appellation qui permet, selon cette auteure, d’admettre certaines formes d’écrit comme les tchatches. Elle précise aussi que par *discours-en-interaction*, elle désigne le vaste ensemble des pratiques discursives qui se déroulent en contexte interactif et dont la conversation ne représente qu’une forme particulière. Récemment, Lamy et Hampel (2007) signalent, au contraire, dans leur dernier ouvrage qu’elles préfèrent parler de *conversation* trouvant le terme plus adapté à leur

objet d'étude – la communication médiatisée par ordinateur pour l'apprentissage et l'enseignement des langues⁴⁷ vivantes – et plus simple d'usage.

Par rapport à ces différentes définitions, nous avons donc cherché à nous positionner. Kerbrat-Orecchioni pose une condition à l'interaction qui exclut selon elle le forum :

La notion d'interaction implique que le destinataire soit en mesure d'influencer et d'infléchir le comportement du locuteur de manière imprévisible alors même qu'il est engagé dans la construction de son discours... Pour qu'il y ait interaction il faut que l'on observe certains phénomènes de rétroaction immédiate, ce qui exclut le dialogue avec réponse en différé comme les correspondances (même électroniques) (2005 : 17).

Crystal précise cependant dans son ouvrage que

Les messages des forums sont des contributions à une conversation en cours. Le but est d'influencer la discussion, de corriger un malentendu, d'exprimer un accord, de rappeler aux gens que vous existez, d'« engueuler », de donner son opinion (2006 : 144, notre traduction).

Il s'agit donc bien selon cet auteur d'influencer, si ce n'est le locuteur dans la construction de son discours, le discours lui-même dans sa propre élaboration. Nous optons donc pour la dénomination *d'interactions pédagogiques en ligne*, qui, si elles ne correspondent pas exactement au *discours-en-interaction* tel qu'il est défini par Kerbrat-Orecchioni, forment un objet particulier auquel nous pouvons appliquer certains des outils que cette auteure propose et que nous allons récapituler.

1.4.2. La structure des interactions

Tout d'abord, ce sont sur les concepts concernant la structure des interactions, comme d'autres chercheurs (Anis, 1998, Marcoccia, 1998) avant nous, que nous nous sommes appuyée.

En premier lieu, Kerbrat-Orecchioni distingue les *unités monologiques* des *unités dialogales* et souligne que

Pour qu'on puisse véritablement parler de dialogue, il faut non seulement que se trouvent en présence deux personnes au moins qui parlent à tour de rôle, et qui témoignent par leur comportement non verbal de leur « engagement » dans la conversation, mais aussi que leurs énoncés respectifs soient mutuellement déterminés (1998 : 197).

⁴⁷ *Computer-mediated communication for language learning and teaching.*

Les unités dialogales sont donc l'*interaction*, la *séquence* et l'*échange*. L'*interaction* est l'unité de rang supérieur et est définie ainsi par cette auteure :

Pour qu'on ait affaire à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture, parlent d'un objet modifiable mais sans rupture (1998 : 216).

La séquence est un bloc d'échanges reliés par un fort degré de cohérence sémantique et / ou pragmatique, comme le sont les séquences démarcatives d'ouverture et de clôture qui viennent encadrer l'interaction proprement dite. Enfin, l'échange est la plus petite unité dialogale. C'est avec *cet « échange » que commence l'échange c'est-à-dire le dialogue au sens strict* (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 224).

Les unités monologiques sont l'*intervention* et l'*acte de langage* qui est l'unité minimale de la grammaire conversationnelle. L'*intervention* peut être initiative ou réactive. Deux interventions minimum forment un échange. Un échange formé de deux interventions (initiative et réactive) forme une paire adjacente (*adjacency pairing*), un échange est généralement formé de trois interventions (initiative, réactive et évaluative). Au-delà de trois constituants, nous nous situons entre l'échange minimal et la séquence. Un échange tronqué est une intervention initiative qui ne donne lieu à aucune réponse.

Par ailleurs, Kerbrat-Orecchioni définit l'organisation séquentielle des échanges à la manière des vers d'un poème rimé : des échanges plats ou suivis, des échanges croisés et des échanges embrassés ou enchâssés.

1.4.3. Qu'entendre par interactivité dans le cadre du discours médié par ordinateur ?

Nous ne saurions parler d'interactions, sans aborder la notion d'interactivité que nous emploierons à plusieurs reprises dans ce travail et qu'il convient de définir. Comme Mangenot (2001) le rappelle les termes d'interaction et d'interactivité sont polysémiques et difficiles à cerner. Nous ne reviendrons pas sur le terme d'*interactions* que nous venons de développer. En revanche, le terme *interactivité* reste à préciser.

Mangenot le définit ainsi :

Dans son acception originelle, ce mot renvoie à l'idée d'échange entre usager et média. Cette acception s'est désormais élargie à la « communication » entre l'utilisateur et l'ordinateur, mais si on observe les usages courants, on relève plusieurs ambiguïtés, dues notamment au fait

qu'un seul adjectif « interactif », correspond aux deux substantifs « interaction » et « interactivité » (2003b : 135).

En ce qui nous concerne, nous entendons le terme *interactivité*, selon la perspective socioconstructiviste, au sens de contributions qui se répondent les uns aux autres. Ainsi, pour quantifier l'interactivité présente sur les suivis (cf. chapitre 3), nous nous sommes tout d'abord fondée sur les définitions de Bretz (1983), d'Henri (1992) puis de Bullen (1997) :

- Bretz (1983) définit trois étapes dans l'interactivité : un message initial (A), une réponse (B), suivie par un second message (C) qui est lié au premier.
- Henri (1992) donne une définition particulièrement intéressante : il y a participation interactive quand les participants construisent leur savoir en s'appuyant sur les contributions des autres participants en faisant des références explicites ou implicites aux messages des autres. Par ailleurs, Henri distingue *vraie interactivité* et *quasi interactivité*. Ainsi, elle parle de vraie interactivité lorsqu'il y a un message de A vers B, un message de B vers A qui répond au premier message et un message de A en réponse à B. Elle parle de quasi interactivité lorsqu'il y a un message de A et une réponse de B. Ce qu'elle appelle absence d'interactivité ou interactivité indépendante sont des messages qui sont en liaison avec le thème du cours mais qui ne font aucune référence ni implicite ni explicite aux autres messages.
- Enfin, Bullen (1997), s'appuyant sur la définition d'Henri, distingue les messages indépendants qui sont en rapport avec le thème de la discussion mais qui ne font pas de référence implicite ou explicite à aucun autre message et les messages interactifs qui sont en rapport avec le thème de la discussion, qui font référence à d'autres messages en y répondant, en s'élaborant à partir d'eux, en se construisant à partir d'eux.

Nous considérons donc qu'il y a participation interactive non seulement quand une contribution répond explicitement à une autre générant un fil de discussion, mais également quand les participants construisent leur savoir en s'appuyant sur les contributions des autres participants, en faisant des références explicites ou implicites aux messages des autres (Mangenot, 2007). Aussi, à l'*instar* de Quintin et Masperi (2006) et en nous inspirant de leurs travaux, avons-nous cherché à établir une typologie des traces d'interactivité visibles dans le discours : la citation directe d'un pair, l'évocation du groupe, la désignation du groupe par

l'emploi des marques de la première personne du pluriel, la création d'un code commun sont, selon nous, autant de traces manifestes d'interactivité.

1.4.4. Quand dire c'est *faire* et *faire faire*

La théorie des actes de langage, telle qu'Austin (1970), puis Searle (1972) l'ont développée, a également retenu notre attention. Toutefois, c'est davantage selon l'approche interactionniste, que nous l'avons abordée :

Dans la communication ordinaire, qui met en présence plusieurs interlocuteurs, les énoncés, et les actes de langage qu'ils réalisent, sont pris dans un circuit d'échange. Considérer les énoncés comme des actes, c'est alors admettre qu'ils sont faits pour agir sur autrui, mais aussi pour l'amener à *réagir* : quand dire, c'est non seulement faire, mais aussi *faire faire* (Kerbrat-Orecchioni, 2002b :18).

L'approche interactionniste a, par ailleurs, considérablement enrichie la notion d'acte de langage :

(1) en admettant que, lorsqu'un énoncé s'adresse à plusieurs destinataires, il peut fort bien être chargé de valeurs différentes pour ces différents destinataires (Clark et Carlson, 1982) ; (2) en envisageant l'organisation séquentielle des actes de langage, et les règles qui leur permettent d'entrer en composition pour constituer des échanges, simples ou complexes (les échanges simples ou paires adjacentes étant constitués d'un acte initiatif et d'un acte réactif, exemple : salutation-salutation, question-réponse, offre-acceptation/refus, etc.) ; (3) en envisageant le rôle que peuvent jouer les actes de langage dans la construction de la relation interpersonnelle : l'ordre ou l'aveu, l'excuse ou le compliment n'instaurent pas le même type de relation ; en particulier, ils peuvent avoir des effets extrêmement variables sur les faces des participants (Kerbrat-Orecchioni, 2002b : 18).

Nous observons que dans le cadre d'un forum pédagogique où le discours se définit comme un polylogue multiadressé, qui se compose d'échanges formés de contributions initiatives et réactives, comme nous le verrons, cette approche est particulièrement intéressante.

Associée à la notion de relation interpersonnelle, elle est aussi particulièrement riche, car

Toute conversation (que le terme soit pris au sens étroit ou large) peut être envisagée comme une suite d'événements dont l'ensemble constitue une sorte de « texte », produit collectivement dans un contexte déterminé, et obéissant à ce titre à certaines règles d'organisation interne. Mais c'est aussi le lieu où se construit entre les participants un certain type de relation socio-affective – de distance ou de familiarité, d'égalité ou de hiérarchie, de connivence ou de conflit... (Kerbrat-Orecchioni, 2002c :498).

Dans le cadre de l'étude d'un forum pédagogique, il est tout à fait pertinent de s'intéresser à l'établissement du lien social entre les participants et d'étudier le positionnement des uns par rapport aux autres.

1.4.5. La politesse dans le discours-en-interaction

Quoiqu'on pense, d'un point de vue psychologique ou anthropologique, des notions de « face » et de « territoire », la théorie de la politesse qui s'est édiflée à partir de ces notions peut rendre au linguiste des services considérables (pour rendre compte de la formulation des énoncés comme de leur interprétation ou de leur enchaînement (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 229).

Ainsi, comme Kerbrat-Orecchioni le souligne, la politesse qu'elle définit comme *l'ensemble des procédés conventionnels ayant pour fonction de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle, en dépit des risques de friction qu'implique toute rencontre sociale (ibid. : 189)*, est omniprésente dans le discours-en-interaction.

Elle rappelle la fragilité intrinsèque des interactions et la vulnérabilité constitutive des interactants. Les rituels de politesse sont donc des mécanismes compensatoires indispensables et nous rajouterons que dans le cadre de la communication médiée par ordinateur, les malentendus pouvant être plus nombreux encore, il convient d'accorder une attention toute particulière à ces rituels. La notion de rituel, telle que Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*) la définit, signifie non seulement *un comportement répétitif, stéréotypé, codifié* mais implique également *le caractère plus ou moins sacré de l'objet du rituel*. Il ne s'agit donc pas de formules figées mais bien d'un ensemble de procédés qui permettent aux interactants de préserver mutuellement leur face. Toutefois, la présence d'un témoin est un facteur aggravant dans l'équilibre de la politesse :

Tout se passe comme si la présence d'un témoin ajoutait à la gravité de la faute car il n'appartient plus alors ni à l'offenseur, ni à l'offensé d'oublier, d'effacer ou de supprimer ce qui est arrivé : la faute est devenue chose publique (Goffman, 1968 : 193).

Aussi, dans le cadre d'échanges publics et pérennes, ces rituels sont-ils particulièrement intéressants à étudier.

Enfin, s'appuyant sur la théorie de Brown et Levinson, mais aussi sur les travaux de Goffman, Kerbrat-Orecchioni (2005) redéfinit le concept de *Face Threatening Act* et élabore celui de *Face Flattering Act*.

- Les *Face Threatening Acts (FTAs)* sont les actes menaçants pour les faces, ceux qui risquent de porter atteinte à la face de l'un des interactants et qui donc mettent à mal l'ordre de l'interaction.
- Les *Face Flattering Acts (FFAs)* sont les actes flatteurs, valorisants pour les faces.

Une des notions fondamentales également dans la littérature sur la politesse sont les adoucisseurs de FTAs. Nombreux et variés, Kerbrat-Orecchioni (2005) distingue :

- les procédés substitutifs : tournure impersonnelle passive, désactualisateur temporel ou modal (comme le futur, l'imparfait, le conditionnel passé), la déixis personnelle, les figures (comme la litote ou l'euphémisme) ;
- les procédés accompagnateurs : formule de politesse, énoncés préliminaires désarmeurs, les procédés réparateurs (excuses et justifications), les amadoueurs, les modalisateurs et les minimisateurs.

Elle parle aussi d'adoucisseurs *graphiques* à propos des émoticônes. Les intensifieurs servent en revanche à renforcer l'acte de langage. Ils ont un effet inverse selon qu'ils accompagnent un FTA (durcisseur) ou un FFA (renforçateur).

Enfin, comme Kerbrat-Orecchioni le souligne pour les petits commerces,

la politesse linguistique se concentre dans les séquences encadrantes d'ouverture et de clôture, qui ont une fonction essentiellement rituelle, et où la politesse s'exerce de façon relativement indépendante de la transaction (2005 : 242).

Ces séquences ont à la fois une fonction organisationnelle, à savoir baliser le début et la fin de l'interaction, mais également rituelle, c'est-à-dire satisfaire aux exigences de la figuration (*facework*) :

Toute interaction comporte en principe deux séquences encadrantes symétriques, dites d'ouverture et de clôture qui permettent d'assurer en douceur l'entrée en interaction et la sortie de l'interaction, et qui sont principalement centrées autour d'un échange de salutations (*ibid.* : 243).

L'ouverture est le plus souvent une salutation accompagnée ou non d'un terme d'adresse, une question sur la santé fait fonction d'ouverture également. Quant aux marqueurs de clôture (la salutation mise à part), ce sont les vœux, les projets et les remerciements.

Elle étudie également toujours dans le cadre des petits commerces d'autres actes rituels comme les requêtes, le remerciement, les compliments et les excuses pour lesquelles elle souligne que

si elle est plus fréquente que le compliment, l'excuse n'a pas non plus sa place dans le déroulement basique de l'interaction, car elle implique une « offense » à réparer (*ibid.* : 259).

Enfin, elle souligne que la politesse se caractérise avant tout par ses capacités à s'adapter au contexte :

Dans les sites commerciaux comme dans la plupart des situations communicatives, la politesse apparaît bien comme une machine à maintenir ou restaurer l'équilibre rituel entre les interactants, et corrélativement, à fabriquer du contentement mutuel (...) (*ibid.* : 284).

Pour mieux étudier les interactions pédagogiques médiées par ordinateur qui ont eu lieu sur le forum de Canufle, nous avons donc opté pour un cadre théorique linguistique en nous fondant sur la théorie de l'ADMO et en nous appuyant sur les concepts de l'analyse du discours, de la microsociologie goffmanienne et de la linguistique interactionniste, toutefois, comme Mangenot le souligne :

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 (2007 : 114).

C'est pourquoi dans un second temps, nous présentons les éléments de notre cadre théorique didactique.

2. Un ancrage théorique didactique : la formation en ligne

Le chercheur qui s'intéresse à la communication pédagogique en ligne ne peut négliger le contexte didactique et pédagogique dans lequel les échanges ont lieu. En effet, ce contexte particulier est la source même de ces échanges. Le chercheur est donc amené à se poser également des questions d'ordre didactique et pédagogique sur le fonctionnement d'une formation en ligne. Aussi, nous sommes-nous intéressée à la question des tâches, au tutorat en ligne, et enfin à la notion de communauté en ligne d'apprentissage et aux modalités d'apprentissage collectif.

2.1. Les tâches

La tâche, après le dispositif technologique en soi, est certainement le premier élément d'un suivi en ligne auquel l'apprenant se trouve confronté. Comme le soulignent Henri et Charlier

Il apparaît évident et indéniable que les échanges dans un forum de discussion varient en fonction du type de tâche ou de la situation pédagogique dans lequel il s'insère. La participation à un forum constitue une activité située, finalisée et cadrée par un contexte. Or la plupart des travaux d'analyse restent à l'intérieur des forums et tiennent très peu compte des éléments contextuels qui le touchent. Les recherches tendent à juger le forum en soi, dans une espèce d'espace vide, sans prendre en compte tous les éléments de son contexte et de son déroulement. Elles restent trop souvent bloquées aux mêmes exercices d'analyse sans rien apporter de véritablement nouveau. De nombreuses brèches persistent dans la compréhension de cette situation de communication : par exemple, comment la structure de la tâche influence-t-elle sur la structure du forum, sur la participation et sur l'interaction ? (2005 : n.p.).

La tâche est en effet ce qui en grande partie détermine la participation au forum des apprenants. Toutefois, dans le cadre de la formation en ligne, il semble que la notion ne soit pas encore bien définie et reste finalement encore assez peu étudiée par les chercheurs, notamment en sciences du langage.

2.1.1. Mise au point terminologique et définition

Exercices, activités, tâches, scénarii pédagogiques sont des termes qui reviennent largement dans le lexique de la formation en ligne, souvent en concurrence. Cependant, comme Dejean-Thircuir et Mangenot (2006b), nous pensons qu'ils ne recouvrent pas la même entité et qu'il convient de les distinguer afin de définir ce que nous entendons par tâche dans le cadre d'une formation en ligne.

De l'exercice...

Les deux concepts qui ont longtemps dominé dans l'enseignement sont ceux de la leçon et de l'exercice. L'emploi de *leçon* dans le sens de *ce qu'un élève doit apprendre* est, en effet, attesté dans le dictionnaire⁴⁸ dès le XIIe siècle. A la leçon, donc, généralement étaient adjoints des exercices, c'est-à-dire des devoirs aux difficultés graduées, élaborés pour que les apprenants puissent précisément s'exercer. Lors de l'intégration des nouvelles technologies à l'enseignement, c'est sur ce modèle que l'ordinateur a été perçu, comme un outil *tuteur*,

⁴⁸ Le nouveau Petit Robert de la langue française (2007).

remplaçant maladroitement l'enseignant et permettant à l'apprenant de s'exercer. Un nombre conséquent de logiciels sont apparus sur le marché offrant toute une gamme d'exercices plus ou moins fermés ou permettant à l'enseignant de générer ce type d'exercices. Nous les connaissons sous le nom générique d'*exerceurs*, terme que définissent ainsi Chassé et Lefebvre :

Un *exerceur* est une collection automatisée d'exercices le plus souvent de forme « objective ». Application pédagogique déjà populaire avant l'avènement des TIC, l'*exerceur* connaît une nouvelle vie à cause de la multiplication des logiciels d'édition et de gestion d'exercices. Cependant, la facilité technique ne doit pas faire oublier les limites pédagogiques d'un *exerceur* ni les précautions qu'il faut prendre pour en calibrer les différentes composantes (questions et réponses, rétroactions, indices et explications, etc.) (2005 : n.p.).

Ces auteurs soulignent très justement les limites de l'*exerceur*. La théorie de l'apprentissage, le behaviorisme, sur lequel repose le principe des exercices répétitifs et des *exerceurs*, est d'ailleurs déjà plus ou moins rejetée.

Ainsi, depuis quelques années, au terme *exercice* est venu s'ajouter, se substituer, celui d'*activité*. En didactique des langues, à mesure que les méthodes structuralistes ont été abandonnées au profit des méthodes communicatives, le terme d'*activité* est venu remplacer celui d'*exercice*. Nous retrouvons la même évolution dans les produits multimédias où assez rapidement les logiciels d'*exerceurs* ont rapidement cédé la place à des logiciels offrant diverses activités. Selon Mangenot (2003d) un relatif consensus existe quant à la notion d'*activité* qu'il définit comme *ce qui est donné à faire à l'apprenant et peut être assez facilement caractérisée par la consigne fournie et par la production attendue*. Il rappelle aussi que selon Nunan (1989), un didacticien des langues, l'*activité* est subordonnée à la notion de tâche, notion qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de la formation en ligne.

...à la tâche et au scénario pédagogique

Depuis longtemps en didactique des langues (et plus récemment dans le contexte du Cadre européen commun de référence pour les langues), mais également en ingénierie de formation, c'est le concept de *tâche* qui prédomine. Ce terme polysémique est cependant difficile à définir (Mangenot, 2003c).

Nous nous sommes donc penchée sur les différentes définitions que Mangenot (2003c, 2003d) a élaborées et avons retenu les critères suivants afin de caractériser la tâche dans le cadre d'une formation en ligne :

- la tâche est un ensemble structuré d'activités,
- la tâche doit faire sens pour l'apprenant,
- la tâche implique un résultat, voire une résolution de problème
- le support de la tâche est authentique,
- la tâche doit être proche de la vie réelle,
- la tâche implique des interactions entre les apprenants,
- la tâche engage les pairs dans certaines formes de travail collectif.

A partir des travaux des didacticiens de l'apprentissage des langues, Mangenot (2008) met notamment en évidence les paramètres d'une tâche. Il distingue *la structure de la participation, à savoir l'organisation des contributions des apprenants et de l'enseignant à la réalisation de la tâche, le résultat de la tâche, qui doit être clairement identifiable et ainsi permettre de juger si celle-ci a été menée à bien (ibid. : 17)* et ajoute un paramètre, à savoir l'échange d'information⁴⁹ que peut susciter la tâche entre les participants.

Parallèlement à la désignation de *tâche*, dans l'ingénierie de formation, nous retrouvons également celle de *scénario pédagogique*. Ainsi, De Lièvre, Quintin et Depover (2002) utilisent le terme de *scénario pédagogique* dans un contexte de FOAD, dont ils proposent la définition suivante : *une organisation temporelle d'activités pédagogiques agencées en vue d'atteindre le plus efficacement possible les objectifs fixés*. Dans une perspective de clarification par rapport à une définition antérieure de Mangenot qui confondait *tâche* et *scénario pédagogique* Dejean-Thircuir et Mangenot se sont intéressés à distinguer les deux termes et proposent une définition du scénario pédagogique dans le cadre de la formation en ligne :

Nous proposons alors, pour le domaine de la formation en ligne, de définir la *tâche* comme un agencement d'activités d'apprentissage (appelées par certains « micro-tâches » ou « sous-tâches »), appuyé sur des ressources et prévoyant une production, et le *scénario pédagogique* (ou didactique) comme une *tâche* combinée avec un *scénario de communication* et prévoyant une *chronologie* des échanges. (2006b : 313).

Nous reproduisons ci-dessous le schéma qu'ils ont élaboré :

⁴⁹ *Information gap*.

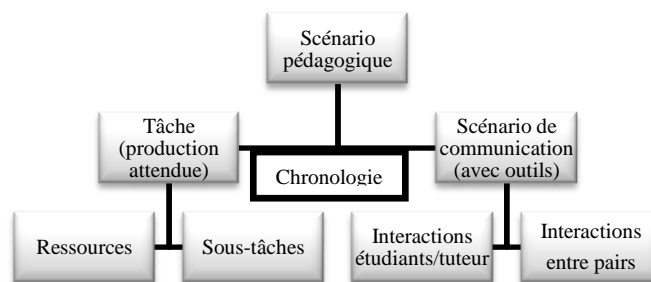


Figure 4 – Schéma du scénario pédagogique de Dejean-Thircuir et Mangenot (2006b).

Il apparaît que la tâche et le scénario pédagogique se situent donc à *deux niveaux différents de décision* (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006b : 313), que la tâche est dissociée des modalités d'échanges. Une même tâche peut, par ailleurs, s'accommoder de différentes modalités d'échange. Lamy et Hampel (2007) mettent également en évidence le lien qui existe entre tâches, formes d'interactions et outils de communication. Mangenot, en outre, alors qu'il affine sa définition de scénario pédagogique, reprenant l'expression *scénario de communication* à Tricot et Plégat-Soutjis (2003), propose de *considérer le scénario de communication comme une composante à part entière du scénario pédagogique* (2008 : 15). Il conclut enfin que *définir un scénario de communication revient en partie à envisager le(s) genre(s) au(x)quel(s) se rattacheront les productions visées* (*ibid.* : 25).

2.1.2. Les tâches : fondement d'un apprentissage socioconstructiviste

Si nous accordons une telle importance aux tâches dans le cadre d'une formation en ligne c'est que nous nous plaçons dans un contexte d'apprentissage socioconstructiviste. Le socioconstructivisme est une théorie élaborée par Vygotski ([1934], 1997), dans laquelle il affirme que l'apprentissage est un processus social qui se déroule dans la zone proximale de développement (ZPD). Celle-ci représente la distance entre ce que l'apprenant peut effectuer ou apprendre seul et ce qu'il peut effectuer ou apprendre avec l'aide d'une personne plus experte. Ainsi, c'est par le biais de la collaboration avec des partenaires plus compétents que l'apprenant parvient à exécuter des tâches qu'il pourra ensuite accomplir seul. L'interaction apparaît donc essentielle au développement de la pensée. Par ailleurs, la confrontation entre des apprenants de points de vue contradictoires provoque un *conflit sociocognitif* dont la résolution dans l'interaction est censée entraîner des progrès cognitifs chez les apprenants.

Dans cette perspective, comme Oliver et Herrington, nous sommes d'accord pour dire que les tâches d'apprentissage sont le fondement de tout apprentissage constructiviste : *Dans les dispositifs constructivistes, les tâches d'apprentissage soutiennent et forment le cœur de*

l'ingénierie pédagogique (2001 : 21, notre traduction). Dans le schéma que ces auteurs proposent, les tâches occupent le sommet, elles constituent *l'élément charnière dans le processus de conception de dispositifs constructivistes d'apprentissage en ligne* (*ibid.* : 25, notre traduction). Et comme le fait justement remarquer Paulus s'intéressant à la question des tâches dans le cadre de la formation en ligne :

Le dialogue collaboratif pour la construction de nouvelles connaissances, alors, peut être un des résultats recherchés par les éducateurs confiant des tâches à un groupe dans un environnement d'apprentissage en ligne (2005 : 112, notre traduction).

Nous pensons donc que les tâches sont les premiers éléments qui vont générer ou pas de l'interactivité dans un forum pédagogique. Les auteurs, par ailleurs, qui se sont intéressés à l'impact des tâches dans une formation en ligne, ont constaté qu'en l'absence de tâches précises, la participation aux forums pédagogiques demeure faible [Bullen (1997), Henri et Lundgren-Cayrol (2001)].

En conséquence, si les auteurs ne sont pas toujours d'accord sur la terminologie, ils conviennent en revanche tous de l'importance de la tâche et du scénario pédagogique dans un environnement d'apprentissage en ligne : *Les tâches d'apprentissage dans des environnements technologiques jouent un rôle fondamental dans l'établissement de résultats d'apprentissage* (Oliver et Herrington, 2001 : 17), cependant, assez peu d'auteurs se sont intéressés aux différents types de tâches dans le cadre de la formation en ligne.

2.1.3. Première typologie des tâches en formation en ligne

La première distinction, et la mieux établie sans doute, qui apparaît dans la littérature, est la distinction entre la tâche coopérative et la tâche collaborative telles que Henri et Lundgren-Cayrol se sont appliquées à les définir :

- La tâche coopérative est *un ensemble de sous-tâches différentes réalisées en équipe* (2001 : 34), dans laquelle *chaque apprenant, en s'appuyant étroitement sur le groupe ou son équipe, participe à la réalisation de la tâche collective en se chargeant d'une sous-tâche et en utilisant les ressources appropriées* (*ibid.* : 32),

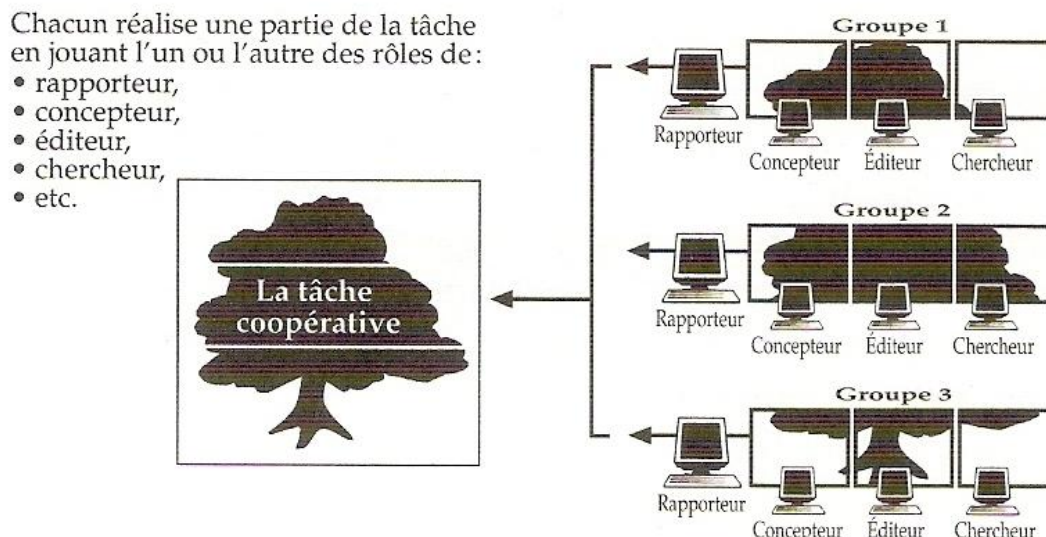


Figure 5 – La tâche coopérative selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001 : 34).

- La tâche collaborative est *la même pour tous et réalisée par tous* (*ibid.* : 34), dans la tâche collaborative, *l'apprenant utilise l'ensemble des ressources, dont le groupe, pour réaliser la tâche individuellement* (*ibid.* : 33).

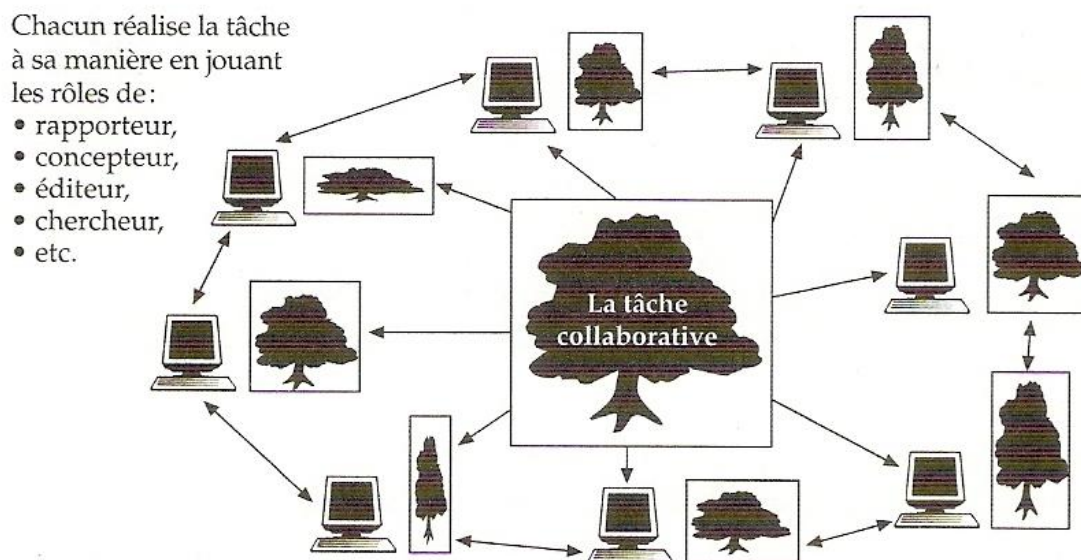


Figure 6 – La tâche collaborative selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001 : 34).

Cette distinction nous paraît essentielle et dans notre étude, nous nous sommes appuyée sur ces deux définitions afin de distinguer certaines tâches. Toutefois, il nous semble aussi important de proposer une typologie plus détaillée, typologie qui nous servira à l'étude

des tâches de notre objet d'étude. A partir donc des tâches répertoriées dans la littérature, nous avons tenté d'établir la typologie suivante :

- **La fouille collective** (Henri et Lundgren-Cayrol, 1997) : Elle a pour objectif d'apprendre à chercher sur Internet. Mangenot (2003c) souligne également la pertinence d'une rubrique *signalement de liens* dans un contexte de mutualisation.
- **L'analyse critique** (Henri et Lundgren-Cayrol, 1997) : Il s'agit *d'apprendre à présenter un document et à raisonner d'une manière critique sur son contenu*. Dans une perspective similaire, Mangenot (2003c) propose *l'analyse de ressources indiquées ou à rechercher sur Internet*. Quant à Oliver et Herrington, ils parlent d'*enquêtes*⁵⁰ qu'ils définissent ainsi : *Les tâches « enquêtes », où l'apprenant cherche à recueillir une information spécifique ou une signification à partir des ressources qui sont présentées* (2001 : 36, notre traduction).
- **Le débat** (Henri et Lundgren-Cayrol, 1997) : Il a pour but *de développer certaines habiletés polémiques chez l'apprenant et la discussion* [Bullen, (1997), Mangenot (2003c)] : Selon Mangenot, elle est inhérente au système de type forum, proche du débat, elle ne s'y réduit pas. Il la divise en trois sous-types : *les discussions qui se fondent sur l'expérience personnelle, celles qui demandent un recul réflexif sur des éléments déjà largement connus du groupe [...] et celles qui s'appuient sur la lecture de documents nouveaux* » (Mangenot, 2003c).
- **La prise de décision** (Henri et Lundgren-Cayrol, 1997) : Il s'agit *d'apprendre à prendre une décision consensuelle en se basant sur des critères spécifiques*.
- **La résolution de problème** (Henri et Lundgren-Cayrol, 1997) : Elle vise *l'application d'une démarche de la résolution de problème adaptée à un domaine, à un problème ou à une situation spécifiques*. Ce type de tâche est cité également par Oliver et Herrington (2001) sous deux formes, *problème*⁵¹ et *recherches*⁵², qu'ils définissent ainsi : *les recherches, où l'apprenant à qui l'on donne, par exemple un problème dont une solution est requise* (*ibid.* : 36, notre traduction). Ils soulignent que la résolution de problème est indispensable à une bonne tâche d'apprentissage qui se doit également d'être authentique. Mangenot (2003c) reprend également ce type de tâche.

⁵⁰ *Inquiries.*

⁵¹ *Problem.*

⁵² *Investigations.*

- **La conception de ressources pédagogiques** (Mangenot, 2003c) : Elle consiste en la réalisation de ressources pédagogiques que les apprenants peuvent ensuite mutualiser. Elle est proche du projet (plus général) tel qu'il est défini par Oliver et Herrington (2001 : 36, notre traduction) : *les projets, où l'on requiert de l'apprenant qu'il développe un produit d'une certaine forme en utilisant les ressources disponibles*. L'activité projet apparaît également dans OASIF⁵³ (2006).
- **L'étude de cas** (Mangenot, 2003c) : Particulièrement fructueuse, elle peut correspondre à une étude de terrain, et être fondée sur la réalité professionnelle des étudiants, ou à une étude sur documents.
- **Le jeu de rôle** (Oliver et Herrington, 2001) : *Le jeu de rôle est une activité d'apprentissage où les étudiants assument des personnages dans un contexte choisi et remplissent des rôles dans la conduite d'un scénario prédéterminé* (ibid. : 98, notre traduction).

2.1.4. Comment les apprenants réagissent-ils aux tâches ?

Comme on peut s'y attendre, les apprenants ne réagissent pas de manière identique à toutes les tâches. Dans l'étude des tâches proposées sur les forums de deux dispositifs universitaires de formation à distance, Mangenot (2003c) observe que le type de tâche le moins fréquenté est l'analyse de ressources et souligne que le coût en temps d'une tâche ne semble pas être un critère déterminant dans le choix des apprenants. Ainsi, Mangenot conclut que *les étudiants apprécient de réfléchir et de s'exprimer à partir de leur vécu personnel et professionnel et que la création de ressources pédagogiques multimédias les attire plus que l'analyse de l'existant* (ibid.). Et, comme cet auteur l'observe, une mutualisation se fait jour qui donne lieu au conflit sociocognitif :

⁵³ Nous nous sommes également intéressée à un nouvel outil, le didacticiel OASIF (2006, disponible en ligne à l'adresse <http://oasif.educagri.fr/Index.htm>), un Outil d'Aide à la Scénarisation pour l'Ingénierie de Formation qui vise à *faciliter la conception des dispositifs de formation ouverte et à distance [et] propose de concevoir des modules, séquences et activités pédagogiques constitutifs du parcours de formation*. Cet outil propose huit activités, plus générales, dont le contenu n'est pas précisé : l'étude (à rapprocher peut-être de l'analyse critique), l'examen, l'atelier, la régulation, l'exercice, la recherche (à rapprocher peut-être de la fouille collective et/ou de la résolution de problème), la conférence, le cours. Nous avons cependant observé une terminologie trop vague, qui se place délibérément du point de vue du formateur qui établit le scénario pédagogique et qui ne recoupe pas ce que nous entendons par tâche. En effet, le cours est une tâche pour l'enseignant, elle ne saurait en être une pour l'apprenant.

Dans tous les cas, la discussion sous forme écrite asynchrone permet de confronter des points de vue différents et aboutit ainsi parfois à la remise en cause de certaines représentations grâce à ce que psychologues et didacticiens appellent « *conflit socio-cognitif* » (Mangenot, 2003c).

Paulus (2005), enfin, constate qu'une *tâche de synthèse* (comme discuter des chapitres d'ouvrage avec les autres apprenants) implique davantage le groupe dans un dialogue collaboratif qu'une *tâche d'application* (comme appliquer une théorie pour résoudre un problème particulier d'apprentissage).

Enfin, les études montrent que *l'on obtient les interactions les plus riches, quantitativement et qualitativement, dans la condition du travail en petits groupes avec des tâches à échange d'information* (Mangenot, 2008 : 17).

2.1.5. La tâche : une première fonction tutorale ?

Nous pensons donc que la tâche est un élément fondamental de l'environnement pédagogique en ligne, toutefois, comme nous l'avons dit au début de cette section, la question de qui l'élabore n'est pas encore clairement établie. La conception des tâches d'apprentissage incombe habituellement à l'auteur du cours (Develotte et Mangenot, 2004) et les auteurs qui se sont intéressés au rôle du tuteur ne la considèrent pas comme une des fonctions tutorales, telles que nous les envisagerons par la suite. Nous pensons pourtant que l'une des fonctions du tuteur est précisément la rédaction de tâches adaptées qui permettront des échanges sociocognitifs entre les apprenants. Oliver et Herrington (2001) proposent, par ailleurs, de dissocier justement les ressources des tâches afin de permettre une meilleure réutilisation des ressources, *un cours peut ainsi avoir une durée de vie assez longue sans que la pédagogie en soit figée, puisqu'il est possible d'ajuster les tâches chaque année* (Develotte et Mangenot, 2004). Mangenot (2003c) souligne enfin l'intérêt de concevoir des tâches d'une ampleur limitée de deux à quatre semaines.

Une dernière question intéressante, que nous n'avons pas vu spécifiquement traitée dans la littérature et sur laquelle nous reviendrons dans la partie analyse de notre travail (chapitre 4), est la modalité de la rédaction de la consigne. En effet, il nous semble que le responsable de la tâche doit non seulement apporter du soin à l'élaboration du contenu de la tâche, mais également aux modalités de la rédaction et présentation de la consigne sur le forum pédagogique. Ce sont à notre avis des fonctions qui reviennent aux tuteurs de la formation.

2.2. Le tutorat en ligne

Dans une formation à distance, les apprenants sont souvent plus libres dans leur manière d'organiser leur apprentissage. Toutefois cette trop grande liberté peut aussi être un facteur de démotivation et d'abandon. D'après Gauducheau et Marcocchia, l'autonomie requise et le sentiment d'isolement *créerait un déficit socio-affectif qu'il reviendrait au tuteur de compenser* (2007 : 4). Ainsi, comme Quintin le rappelle, *parmi les facteurs susceptibles de contribuer favorablement au succès d'une formation à distance, la présence d'un encadrement humain de qualité est fréquemment citée* (2008 : 27). Cet encadrement est ce qu'on appelle dans le cadre d'une formation en ligne : *le tutorat en ligne*. Dans un premier temps, nous redéfinirons le terme de tuteur avant de rappeler les différentes fonctions d'un tuteur en ligne.

2.2.1. Définition du terme de tuteur

Si nous nous appuyons sur la définition du dictionnaire *Trésor de la Langue Française Informatisé*⁵⁴, nous constatons que le mot *tuteur* appartient à différents domaines comme le droit, l'enseignement, l'horticulture et aussi l'informatique. Nous avons sélectionné les principales définitions de ces différents domaines :

- Droit : Personne chargée légalement de veiller sur un mineur ou un interdit, de gérer ses biens et de le représenter dans les actes juridiques.
- Enseignement : Enseignant pratiquant des méthodes d'éducation stimulant l'initiative de l'élève; enseignant choisi par un élève parmi ses professeurs et acceptant ce choix, pour le conseiller et le suivre dans ses études.
- Horticulture : Tige de bois, de métal ou de plastique, plantée verticalement dans le sol pour soutenir ou redresser une jeune plante ou un jeune arbre au moins pendant les premiers temps de sa croissance.
- Informatique : Ensemble des explications raisonnées disponibles spontanément ou sur demande, à partir d'un terminal et facilitant la mise en œuvre d'un programme ou l'établissement d'un diagnostic.

⁵⁴ Consultable sur Internet à l'adresse : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.

Nous appuyant sur les termes que nous avons soulignés, nous constatons que le point commun entre ces différentes définitions sont les notions de protection, d'appui, de soutien à un être en développement, soutien par ailleurs librement choisi dans les domaines de l'enseignement et de l'informatique.

Enfin, selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre, *le tuteur est un guide, un instructeur qui enseigne à une seule personne ou à un petit groupe d'élèves à la fois; c'est un conseiller d'élèves* (1993 : 1378). Ainsi, le terme de *tuteur* met en évidence que désormais le rôle principal de l'encadrant dans une formation n'est plus d'être le transmetteur du savoir mais d'être l'adjuvant à l'acquisition de ce savoir.

Le tuteur n'est donc pas un enseignant – même si parfois il arrive que les concepteurs des cours se confondent avec les tuteurs (comme c'est le cas pour Canufle) –, et la fonction tutorale ne se confond pas avec la fonction enseignante, souvent perçue dans le contexte actuel de la FAD comme un service rendu et dévalorisée par rapport à la noble fonction enseignante (Jacquinot-Delaunay, 2008), elle est, comme nous allons le voir, autre.

2.2.2. La fonction de tuteur en ligne

Dans le modèle des acteurs d'un dispositif de FAD que Denis (2003) donne, elle distingue trois pôles : le pôle de la conception, le pôle de la formation et le pôle de la logistique. Dans le pôle de la formation, trois fonctions apparaissent : celle d'expert contenu, celle d'animateur local et celle de tuteur. Dans le cadre d'une formation à distance, il y a un découpage plus grand des rôles qui permet une démultiplication des actions et des étudiants et une spécialisation technique de certains des acteurs. Toutefois on ne dispose pas toujours d'une équipe aussi étendue et la polyvalence est souvent nécessaire (Denis, 2003). Accompagnateur essentiel au bon fonctionnement de l'apprentissage en ligne, le tuteur est une personne ressource aux multiples compétences qui doit faire preuve d'une grande disponibilité. Il ne peut se contenter d'endosser le rôle traditionnel du détenteur de savoir, de nouvelles fonctions lui sont attribuées et il doit également affronter de nouvelles difficultés.

Une fonction émergente

Tout d'abord, il est important de noter que le métier de tuteur en ligne est un *métier émergent* ou une autre déclinaison du métier d'enseignant, [qu'] en cours de constitution, [il] souffre, à cette étape de développement, d'un manque de reconnaissance institutionnelle

(Godinet et Caron, 2003 : 9). Il s'agit donc d'une fonction encore mal définie (Jacquinet-Delaunay, 2008), méconnue et même mal reconnue. Comme le font remarquer Dejean-Thircuir et Mangenot :

Les fonctions de tutorat en ligne dans une formation utilisant un dispositif informatisé sont encore mal définies car les participants, tuteurs comme apprenants, disposent d'une expérience réduite de ces contextes d'apprentissage et d'échanges (2006c : 1).

En outre, il n'existe pas véritablement de formation à proprement parler à la fonction de tuteur en ligne et bien souvent c'est à partir d'expérimentations personnelles ou en équipe que le rôle se définit peu à peu. Si Barbot (1999) explique le manque de cadres de formation spécialisés par le caractère relativement récent de la FAD, elle insiste cependant sur l'aspect incontournable de la professionnalisation de ses acteurs. Selon cette auteure, *leur formation initiale implique l'acquisition de compétences dans des domaines différents : langues, gestion de projet, théories de l'apprentissage, médias et multimédias, communication (ibid. : 121)*. Ce n'est pas encore vraiment le cas et à l'époque de Canufle, la fonction était encore moins définie qu'elle ne l'est actuellement.

Ainsi, comme le soulignent Daele et Docq :

La définition du mot « tuteur » varie fortement d'un contexte de formation à un autre. « Tuteur » est un mot générique couramment utilisé mais qui se décline selon diverses acceptions comme modérateur, mentor, télécatalyste, animateur, facilitateur... En anglais, le mot *tutor* semble faire davantage l'unanimité même si d'autres termes sont utilisés comme *emoderator* ou *coach* (2002 : 2).

Nous avons donc, à partir des nombreuses études qui ont été faites, essayé de récapituler les différents rôles que doivent endosser les tuteurs.

Une fonction aux multiples facettes

Comme nous l'avons rappelé, le tuteur n'a plus comme rôle principal, selon le paradigme constructiviste, de transmettre les connaissances. Désormais, compte tenu des moyens de communication qui rendent l'information accessible à tous de manière beaucoup plus efficace, le *tuteur* a remplacé le *maître*. Par ailleurs, Daele et Docq s'appuyant sur Glikman et Lumbroso (2001) rappellent que *le tuteur dans la FOAD intervient classiquement comme « médiateur » entre d'une part l'institution et les enseignants concepteurs de cours et d'autre part les étudiants* (Daele et Docq, 2002 : 2), mais qu'il peut aussi renvoyer à toute

personne chargée d'un rôle de soutien et de facilitation aux étudiants pour apprendre efficacement à distance.

Le tuteur se doit d'être une personne facilitant l'accès au savoir et à l'apprentissage, un médiateur du savoir et de la technique d'apprentissage (Bullen, 1997). Mais à cette fonction principale, d'autres viennent s'ajouter. Daele et Docq (2003) relèvent quatre grands rôles : un rôle social, un rôle d'organisation, un rôle pédagogique et un rôle technique. Denis (2003) en mentionne six : accueil et mise en route, accompagnement disciplinaire, accompagnement méthodologique, autorégulation, métacognition, évaluation, rôle de personne-ressource attirée, rôles avec lesquels s'accordent la plupart des auteurs sauf peut-être le rôle technique qui peut parfois être délégué à un service d'assistance téléphonique (Develotte et Mangenot, 2004). De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps font cependant aussi remarquer que

Pour retirer du tutorat un maximum de bénéfices pédagogiques, il est essentiel de veiller à ce que les efforts déployés par le tuteur se focalisent sur l'encadrement pédagogique plutôt que d'être détournés vers des tâches secondaires relevant de la gestion technique ou administrative du dispositif (2002 : 14).

Le tuteur a donc un rôle d'organisation et un rôle pédagogique mais il a également un rôle social très important à jouer. Il doit encourager, stimuler et valoriser la participation [Bullen (1997), D'Halluin (2001), Daele et Docq (2002), De Lièvre, Depover, Quintin et Decamps (2003)]. Henri et Lundgren-Cayrol précisent qu'*il [le tuteur] les [étudiants] accompagne, les aide à donner un sens à leur travail, les encourage, les stimule et les motive* (2001 : 136). La dimension relationnelle est donc extrêmement importante et l'animation d'un forum pédagogique nécessite une profonde capacité d'adaptation de la part de l'enseignant qui veut devenir tuteur en ligne [Bullen (1997), D'Halluin (2001)]. Enfin, l'importance de la régularité de la communication et du suivi est presque toujours soulignée. Nous constatons donc qu'un même terme linguistique recouvre en fait une pluralité de fonctions qui peuvent être exercées de plusieurs manières. Les études ont notamment déjà constaté deux modes foncièrement différents de tutorer : le tutorat réactif et le tutorat proactif.

Tutorat réactif versus proactif

Le tutorat réactif est un mode de tutorat dans lequel le tuteur réagit aux questions des apprenants, comme l'indique Monahan (2001) : *Un tuteur réactif peut simplement avoir une page de questions les plus fréquentes incluses dans le cours*. Et, comme le notent Celik et Mangenot (2004), s'appuyant sur Glikman (2002), dans le cas d'un tutorat réactif, l'initiative

est laissée aux étudiants et l'enseignant-tuteur a essentiellement pour rôle de répondre aux demandes explicites des apprenants. Toutefois comme le soulignent Develotte et Mangenot (2004) les expérimentations sur des suivis en ligne ont déjà montré que si l'on se contente d'attendre les sollicitations des étudiants pour y réagir, on observe généralement une participation très limitée de leur part.

Au contraire, un tuteur proactif ne se contente pas de répondre aux questions, mais doit solliciter les étudiants et s'appliquer à faire émerger des demandes. Ainsi comme le définissent Duplâa, Galisson et Choplin :

Nous appelons un tutorat proactif un type d'accompagnement où le tuteur ne se contente pas de répondre aux sollicitations des apprenants - tutorat rétroactif -, mais où un scénario d'intervention à l'initiative du tuteur est défini, et donc où ce dernier sollicite les apprenants (2003 : 5).

Le tutorat proactif se situe donc dans une approche constructiviste et socialisante du processus d'apprentissage car il a pour *but essentiel d'impliquer activement [l'apprenant] dans son processus d'acquisition des connaissances et de l'intégrer dans la communauté d'apprentissage* (Quintin, 2008 : 99). Il apparaît enfin qu'*en situation d'apprentissage collectif, la modalité proactive s'est révélée significativement plus efficace qu'un modèle réactif* (*ibid.* : 100).

Une fonction constitutive d'un dispositif

Par ailleurs, comme Jacquinet-Delaunay le souligne, la fonction tutorale est constitutive de l'ensemble du dispositif de FAD et doit être pensée et prévue lors de la conception même du dispositif :

Les fonctions tutorales doivent être intégrées dès l'origine, à la construction du dispositif de formation, et pensées en rapport avec les autres composantes par référence explicite à une certaine conception de la formation, au type d'apprentissage et d'apprenants, au type d'enseignement et au type de support technologique disponible (2008 : 185).

Une étude IPSOS (2003) effectuée sur les campus numériques labellisés montre que la plupart des campus numériques se caractérisent par l'absence d'organisation et de planification du tutorat qui est alors un frein puissant à la maîtrise du dispositif par les étudiants – ce qui n'est pas le cas de Canufle puisque, comme nous l'avons déjà souligné, il

s'agissait *de concevoir et de proposer un nouveau type de tutorat, un tutorat numérique, avec un suivi régulier et une conception collaborative de la formation*⁵⁵.

Les difficultés du tutorat en ligne

Enfin le tutorat en ligne présente des difficultés certaines. Tout d'abord, le premier obstacle relève d'une modification de la fonction, comme le signale Jacquinet-Delaunay :

Les plus grosses difficultés rencontrées – et prévisibles – dont témoignent les acteurs de ces différents types de dispositif sont, pour les enseignants, d'assumer progressivement, sinon la perte du moins le déplacement d'une partie de leur rôle, et cela, au bénéfice du glissement d'une fonction de transmission vers une plus grande prise en charge des conditions de l'apprentissage et de la nécessaire réorganisation qui en découle (2008 : 199).

Le travail de tuteur nécessite une plus grande prévision, planification et explicitation des tâches qui devront être réalisées par les apprenants et donc l'élaboration de véritables scénarios pédagogiques (Jacquinet-Delaunay, 2008) tels que nous les avons définis précédemment. Il est aussi indispensable que ce type de suivi soit reconnu comme des heures de cours en face à face et que le tuteur soit formé à sa nouvelle fonction, car sans formation, il court le risque de laisser s'exprimer sa propre personnalité. Le tuteur peut, en effet, avoir des difficultés à gérer la diversité des situations dans laquelle il peut se trouver, il doit apprendre à gérer sa relation spécifique avec l'apprenant et la relation collective à distance, il doit aussi respecter les règles pédagogiques de l'enseignement à distance (renvoyer aux documents, ne pas mettre en cause le contenu du cours devant l'apprenant). Il ne pourra pas forcément exercer seul toutes ces fonctions et c'est pourquoi il doit aussi apprendre à travailler en groupe (D'Halluin, 2001). Aussi une forte compétence en matière d'animation d'équipe et de négociation ainsi que des compétences techniques sont-elles requises (Jacquinet-Delaunay, 2008).

L'animation d'un forum pédagogique nécessite donc une profonde capacité d'adaptation et une très grande souplesse (D'Halluin, 2001). Le tuteur doit trouver un juste milieu entre trop ou ne pas assez intervenir, intervenir juste pour maintenir le débat actif (Bullen, 1997). La question de savoir si le tuteur doit être un spécialiste ou non de contenu se pose aussi. Denis est formelle :

⁵⁵ Extrait du projet de Canufle, en annexe A1, volume 2, p.10.

Selon nous le tuteur devrait maîtriser totalement le contenu traité ou du moins avoir la possibilité de fournir des ressources pertinentes aux apprenants, sans quoi il ne pourra remplir la fonction liée à l'accompagnement disciplinaire (2003 : 29).

Ainsi, que le tuteur ait des compétences disciplinaires (comme nous le verrons dans le cadre de notre étude) est une condition nécessaire afin qu'il ne dépende pas d'un spécialiste, ce qui pourrait complexifier le dispositif et ce qui renforce, par ailleurs, sa crédibilité aux yeux des étudiants (Develotte et Mangenot, 2004). Toutefois, la maîtrise des contenus ne suffit pas à faire un bon tuteur (Jacquinot-Delaunay, 2008) et on peut aussi postuler qu'un étudiant plus avancé sera mieux à même de comprendre ce que vit un étudiant, qu'un professeur d'université. Un lien cependant est nécessaire entre la compétence en termes de contenu et en termes de didactique et pédagogie, les tuteurs doivent donc être associés à la conception des ressources (Jacquinot-Delaunay, 2008).

En conclusion sur la fonction de tuteur en ligne, nous dirons qu'elle dépend en grande partie du contexte et que le rôle de tuteur en ligne varie en fonction des modalités d'apprentissage. Mais c'est dans l'ensemble un changement d'attitude et de comportement, qui concerne aussi bien les enseignants, que les apprenants dans leurs relations avec les tuteurs (Jacquinot-Delaunay, 2008), mais également entre eux, qui est nécessaire. C'est le développement d'un *savoir-être à distance* tant pour l'enseignant que pour l'étudiant qui est indispensable (Jacquinot-Delaunay, 2008).

Que le rôle du tuteur est fondamental [Denis (2003), Deschryver (2003), Develotte et Mangenot (2004)] n'est plus à démontrer. C'est pourquoi, nous avons choisi dans le cadre de notre étude d'aborder notre corpus linguistique sous l'angle du tutorat en ligne, pour observer comment au travers de pratiques discursives propres à ce nouveau mode de communication la relation entre les apprenants et les tuteurs s'établit et comment les tuteurs contribuent à créer du lien social et favorisent un apprentissage collectif.

2.3. Communauté en ligne d'apprentissage et apprentissage collectif

Le troisième point d'ordre didactique qui nous intéresse sont les notions de communauté d'apprentissage en ligne et d'apprentissage collectif.

2.3.1. Réduire la distance transactionnelle

S'intéresser aux apprentissages en ligne revient inévitablement à soulever le problème de la distance entre les principaux acteurs de la formation, distance que cherchent précisément à réduire les environnements médiatisés en ligne. Toutefois, lorsqu'il est question de distance en formation, la plupart du temps, nous comprenons la distance spatiale qui sépare l'apprenant des formateurs ou de ses pairs ainsi que la distance temporelle qui existe entre l'acte pédagogique et l'acte d'apprentissage. Nous voulons ici attirer l'attention sur une troisième théorie, celle de la distance *transactionnelle*, qui est essentielle pour comprendre la distance en formation (Jézégou, 2007). Ainsi, afin d'optimiser un environnement d'apprentissage en ligne, il est essentiel d'observer et de mesurer son degré de distance transactionnelle. Jézégou (2007) à partir des travaux de Moore (1993) rappelle que le degré de distance transactionnelle d'un environnement d'apprentissage à distance se mesure à partir de deux variables : la structure ou niveau d'ouverture de l'environnement éducatif et le dialogue ou niveau de présence sociale, cognitive et éducative. Elle s'appuie ensuite sur les travaux de Garrison, Anderson et Archer (2000) qui se sont davantage intéressés à l'apprentissage en ligne, pour affiner la notion de dialogue, c'est-à-dire les interactions qui ont lieu non seulement entre l'apprenant et le formateur, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes (Jézégou, 2007). Il apparaît en effet que ces interactions créent à distance :

- de la présence sociale définie comme *la capacité des participants d'une communauté d'apprentissage à se projeter eux-mêmes socialement et émotionnellement, dans toutes les dimensions de leur personnalité, au travers du média de communication qu'ils utilisent* (Garrison, Anderson et Archer, 2000 : 94) ;
- de la présence cognitive qui renvoie au *degré auquel les participants sont capables de construire et de confirmer le sens grâce à la réflexion et au dialogue dans une communauté d'apprentissage* (Garrison et Anderson, 2003 : 55) ;
- de la présence éducative qui renvoie au rôle joué par le tuteur dans l'animation de la communauté d'apprentissage (Jézégou, 2007).

En effet, l'idéologie communautaire et le fonctionnement collectif sont des fondements historiques du cyberespace (Peraya, 2000) et les chercheurs, s'appuyant sur les travaux notamment de Vygotski ([1934], 1997) et sur l'approche socioconstructiviste, ont déjà montré que, dans le processus d'apprentissage, collaborer, coopérer est important et que

l'apprenant s'enrichit des échanges et confrontations avec autrui, pairs et tuteurs. Audran souligne notamment les atouts du forum dans une perspective vygotskienne :

Le forum trouve ainsi une justification à son existence comme « lieu social », à la fois abstrait et physique, de développement humain ; un lieu parfaitement virtuel mais bien réel d'explication et d'implication où les participants ne sont ni pur esprits, ni purs co-présents, mais peuvent débattre et s'opposer pour construire leurs connaissances (2005 : n.p.).

Ainsi, comme Quintin le souligne, nous pensons que les dispositifs en ligne offrent la possibilité de réduire la distance transactionnelle :

Potentiellement, le passage des cours par correspondance au plurimédia individuel, ensuite au téléapprentissage et enfin au modèle télématique offre l'opportunité de réduire les difficultés induites par la distance spatio-temporelle. L'augmentation des possibilités d'interaction directe entre les acteurs de formation permet en effet d'augmenter les échanges et, par voie de conséquence, de réduire la nécessité d'une structuration contraignante du cours, ainsi que d'abaisser le niveau d'autonomie requis. Paradoxalement, on peut ainsi considérer que la distance associée à la FAD, loin de se traduire automatiquement par une plus grande distance transactionnelle, peut être l'occasion de créer les conditions d'une plus grande proximité entre les acteurs engagés dans la relation éducative (2008 : 14).

Aussi nous sommes-nous intéressée à la notion de communauté en ligne.

2.3.2. Qu'est-ce qu'une communauté en ligne ?

Dans un bref historique des recherches sur la CMO, Henri et Pudelko (2002) rappellent que le focus s'est déplacé au cours des trois générations de recherches de l'outil, aux usages puis aux communautés d'utilisateurs. La notion de communauté en ligne est, en effet, un des concepts les plus étudiés (Marcocchia, 2000) et les plus à la mode dans les recherches sur Internet (Herring, 2004). Or, nous nous situons dans cette troisième génération de recherches.

Mise au point terminologique

Le terme *communauté* contient dans son essence même la notion de groupe et de partage – ce mot provient, en effet, du latin *communis* qui signifie *qui appartient à plusieurs ou à tous* – en opposition à celle d'individu. Une communauté est donc un ensemble de personnes dont les membres vivent ensemble, possèdent des biens communs, ont des intérêts, un but commun⁵⁶. Les communautés sur Internet sont la plupart du temps désignées par le

⁵⁶ Le nouveau Petit Robert de la langue française (2007).

terme de *communautés virtuelles*, toutefois comme Flichy (1999) le souligne, l'adjectif est polysémique et comme Dillenbourg, Poirier et Carles (2003) nous le trouvons maladroit. Develotte et Mangenot (2004) rappellent qu'il s'oppose d'une part à *réel*, d'autre part à *local* ou *physique*, mais que dans le cadre d'une communauté virtuelle d'apprentissage, il s'agit davantage du contraire de *local* que de *réel*. Afin d'éviter les confusions, ces mêmes auteurs proposent l'emploi d'expressions comme *communautés délocalisées* (Daele et Charlier, 2002), *cybercommunauté* (Flichy, 2001) ou encore *communautés en ligne*, dernière expression qui nous semble tout à fait pertinente et que nous adoptons pour cette étude.

Définition

L'expression *communauté en ligne* appartient d'ailleurs au vocabulaire courant de l'informatique et est définie par l'Office québécois de la langue française comme un

ensemble de personnes reliées par ordinateur dans le cyberspace, qui se rencontrent et ont des échanges par l'intermédiaire d'un réseau informatique, tel Internet, et qui partagent un intérêt commun.

L'OQLF précise aussi que les communautés en ligne ne sont accessibles qu'à travers l'écran d'un ordinateur, qu'elles sont formées par des groupes de personnes, dispersées à travers le monde, qui communiquent par voie électronique et qui s'adonnent, par exemple, au courrier électronique, participent à des forums de discussion, à des tchatches ou font du commerce en ligne. Cette définition est également celle qui a été reprise par le site d'Educnet dans son glossaire du *e-learning*⁵⁷.

Afin de mieux caractériser les communautés en ligne, Dillenbourg, Poirier et Carles (2003) donnent six indicateurs que nous rapportons ici :

- *L'interdépendance et l'implication* : Les membres d'une communauté ont un but ou un intérêt commun. Certains membres consacrent un temps important à rendre service aux autres membres ou à la communauté.
- *La micro-culture* : Les membres d'une communauté construisent par leur discours un univers qui leur est propre. Cet univers comporte des valeurs, des pratiques, des codes, des règles conversationnelles, des règles de comportement, des rites qui permettent aux membres de la communauté de développer une identité commune.

⁵⁷ Cf. note 8, p.35.

- *L'organisation sociale* : Même si l'organisation sociale d'une communauté est peu structurée et peu rigide, certains membres se détachent des autres notamment par leur participation.
- *La sélection spontanée et la croissance organique* : Participer à une communauté signifie en devenir membre, mais cette adhésion spontanée ne se fait que si l'individu a un intérêt commun avec les autres membres de la communauté. Une communauté grandit progressivement en intégrant de nouveaux membres. Un membre peut passer par cinq rôles différents – visiteur, novice, régulier, *leader* et ancien.
- *La longévité* : La notion de communauté implique une certaine durée de vie.
- *L'espace* : Les membres d'une communauté doivent partager un espace commun.

Crystal, alors qu'il s'intéresse plus particulièrement au langage d'Internet souligne également *les particularités linguistiques des communautés en ligne* :

Les caractéristiques linguistiques vont prendre du temps pour évoluer, particulièrement dans un média où les moyens technologiques changent si rapidement et où dans une certaine mesure une certaine dose de non-conformité est banale entre les utilisateurs, mais finalement, ils vont doter la communauté d'un dialecte professionnel que les nouveaux arrivants devront apprendre s'ils veulent se joindre à la communauté. [...] L'un des buts de ce que l'on nommera peut-être un jour la sociolinguistique d'Internet [...] sera de déterminer la systématité de telles caractéristiques et le nombre de dialectes tels que ceux-là qui peuvent être distingués (2006 : 64-65, notre traduction).

Nous retiendrons donc pour notre analyse que les caractéristiques linguistiques entrent également dans la définition d'une communauté en ligne et proposons la définition suivante de *communauté en ligne* : un ensemble de personnes qui ont spontanément des échanges à intervalles réguliers par l'intermédiaire d'un réseau informatique, dans un espace qui leur est dédié, qui partagent un intérêt commun et présentent un dialecte cybernétique commun.

Les différents types de communautés en ligne

Le concept de communauté n'est cependant pas homogène et existe sous diverses formes.

- La communauté en ligne d'intérêt : des personnes ayant le même centre d'intérêt se retrouvent généralement occasionnellement sur Internet pour se tenir informées, pour discuter, exposer un problème dans l'attente de conseils.

- La communauté en ligne de pratiques : des membres appartenant à une même organisation se retrouvent pour discuter de sujets liés à une même pratique professionnelle. Certains membres sont reconnus par leurs pairs pour l'intérêt de leurs contributions.
- La communauté en ligne de projet : des membres distants devant participer à un projet commun se retrouvent afin de travailler en collaboration. La durée de vie de la communauté est liée à la réalisation du projet.

Comme le souligne Marcoccia, *le désir de créer une « communauté virtuelle » renvoie à une des caractéristiques d'Internet : mettre la sociabilité au premier plan* (2000 : 261). Toutefois, Marcoccia alors qu'il cite Jouët (1992), signale le caractère fictif de la sociabilité sur Internet, quant à Herring, elle note que le terme a perdu de son sens, il semble ainsi que *pour certains auteurs, tout groupe en ligne devient automatiquement une communauté* (2004 : 7, notre traduction). Il convient donc d'être prudent et nous pensons aussi que le travail du chercheur est justement de mettre au jour les éléments qui fondent une communauté :

La tâche du chercheur devient alors de déterminer les caractéristiques des communautés virtuelles, et d'estimer dans quelle mesure elles sont (ou non) réalisées par des groupes en ligne spécifiques (Herring, 2004 : 7, notre traduction).

Par ailleurs, la communauté que nous avons eue à étudier ne relève pas des communautés que des chercheurs comme Anis ou Marcoccia ont analysées. En effet, il s'agit d'une communauté en ligne *d'apprentissage* et même si cette notion s'apparente à celle de communauté en ligne, elle présente cependant certaines particularités.

2.3.3. Le cas de la communauté en ligne d'apprentissage

Une communauté d'apprentissage est définie comme *un groupe de personnes qui se rassemblent pour acquérir des connaissances* (Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003 : 5). En effet, une communauté d'apprentissage se définit aussi selon son activité qui est la plupart du temps conçue en termes de *construction des connaissances* (Henri et Pudelko, 2002 : 22). Le point de départ de toute communauté en ligne d'apprentissage est un groupe de personnes qui ont un but commun, acquérir des connaissances, se former afin d'obtenir une qualification, un diplôme. Ils se réunissent de manière plus ou moins contrainte (lorsque la participation au forum pédagogique est prise en compte dans l'évaluation de la formation par exemple) et pour un laps de temps défini (une année scolaire par exemple). La communauté en ligne

d'apprentissage ne diffère en ce sens guère de la communauté d'apprentissage en présentiel. Des liens se créent ou ne se créent pas entre des membres réunis dans un espace défini et pour une durée également définie. Ces liens la plupart du temps se défont ensuite, *les communautés d'apprenants naissent, croissent et meurent au rythme des étapes d'un programme d'études* (Henri et Pudelko, 2002 : 31), ou perdurent à travers des regroupements d'anciens élèves par exemple. Il est important de comprendre que le terme *communauté* s'entend dans le sens du lien social établi. Dans le cadre des communautés en ligne à vocation pédagogique, comme Develotte et Mangenot (2004), nous pensons donc que la définition de Wellman est tout à fait pertinente :

Les communautés sont des réseaux de liens entre personnes qui apportent de la convivialité, de l'aide, de l'information, un sentiment d'appartenance et une identité sociale (Wellman, 2001 : n.p., notre traduction).

Car comme ces auteurs le font remarquer, elle tient compte de la dimension socio-affective, de la dimension cognitive, de l'importance du lien social et de l'étayage par les pairs ou par des tuteurs. Toutefois Develotte et Mangenot soulignent le caractère fantasmé de la notion de communauté et préfèrent adopter les expressions de *constitution de lien social* ou de *sentiment d'appartenance au groupe*.

Une communauté en ligne d'apprentissage ne saurait donc se réduire à quelques individus échangeant sur un forum et comme Dillenbourg, Poirier et Carles le soulignent

Le simple fait d'appeler « communauté » un groupe interagissant dans un forum ne garantit en rien que ses membres engagent des interactions productives, participant à la construction de connaissances. Il est certainement nécessaire d'influencer le fonctionnement de la communauté (2003 : 23).

Nous pensons que c'est, d'ailleurs, un des rôles du tuteur d'influencer le fonctionnement de la communauté.

Daele et Charlier ajoutent également à la définition de communauté d'apprentissage les notions de collaboration et de coopération :

Une communauté d'apprentissage est fondée sur une démarche d'apprentissage par action, finalisée en fonction de projets, souvent transdisciplinaires incluant la résolution des problèmes et basée sur la collaboration / coopération entre les apprenants (2002 : 23).

Il apparaît que s'intéresser aux communautés en ligne d'apprentissage ne concerne pas que l'établissement de liens socio-affectifs. Une finalité essentielle des communautés en ligne

d'apprentissage est l'établissement de liens sociocognitifs et la construction de connaissances dans le cadre d'un apprentissage collectif.

2.3.4. Vers une définition de l'apprentissage collectif

Une formation en ligne relève de ce que nous appelons l'apprentissage collectif en ligne. Toutefois l'apprentissage collectif en ligne recouvre des pratiques variées et n'est pas un concept encore clairement défini. Par ailleurs, comme le note Mangenot (2003c), *les auteurs ne s'accordent pas toujours sur le contenu des notions d'apprentissage collectif, coopératif ou collaboratif*. Il y a souvent confusion entre ces différents termes (George, 2001), contestation du *c* des apprentissages collectifs (Zourou, 2006).

Au-delà des apprentissages coopératif et collaboratif : l'apprentissage collectif

Ce sont surtout Henri et Lundgren-Cayrol (2001) qui ont clairement distingué l'apprentissage coopératif de l'apprentissage collaboratif, le second s'apparentant en fait à une forme aboutie du premier. En effet, l'apprentissage coopératif est davantage structuré et encadrant et il réserve à l'enseignant ou au formateur un contrôle plus grand sur l'apprentissage et semble mieux convenir à un groupe qui n'a pas encore acquis la maturité cognitive et l'autonomie suffisante pour véritablement collaborer. L'un comme l'autre présentent un but commun et partagé, toutefois, dans l'apprentissage collaboratif, *ce n'est pas uniquement le groupe, qui par ses activités, travaillera à l'atteinte du but : chaque membre, individuellement, cherchera à atteindre par lui-même ce but qui fait consensus au sein du groupe* (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 : 32).

L'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif présentent donc des caractéristiques propres comme Mangenot les synthétise dans un tableau que nous reproduisons ici :

	COOPERATION	COLLABORATION
Objectifs pédagogiques	Maîtrise de la matière prescrite, développement de la capacité à collaborer	Atteinte d'objectifs plus personnels sur une base volontaire et exploratoire
Contenus, activités	Structurés et présentés par le formateur	Structure à découvrir, à explorer et à élaborer (par les apprenants)
Contrôle de l'enseignant	Fort (hétérodirection)	Faible (autodirection)
Aptitudes sociales des apprenants, autonomie	Visées par les pratiques	Supposées existantes

Tableau 1 – Les différences entre apprentissage coopératif et collaboratif selon Mangenot (2003c).

Toutefois, l'apprentissage dans un environnement médiatisé en ligne ne correspond pas toujours à des situations précises de coopération ou de collaboration (Mangenot et Nissen, 2006). Dans le cas particulier de notre étude, il s'agit d'un suivi de travaux dirigés par forum pédagogique en vue de l'obtention personnelle d'un diplôme final, la maîtrise de français langue étrangère. Et même s'il est question dans le projet d'encourager des formes de travail collaboratif, la réalisation d'une tâche commune n'est pas envisagée ni même envisageable, il est plutôt question *a priori* de la réalisation de tâches multiples personnelles. Aussi, dans le cadre de l'étude de suivis par forum pédagogique, Mangenot (2003c) précise qu'il préfère ne pas trancher quant à la dénomination précise des processus de travail en commun : *A l'instar de George (2001), nous parlerions volontiers d'apprentissages collectifs, cet adjectif étant considéré comme un hyperonyme de coopératif et de collaboratif.* En effet, les corpus qu'il a étudiés ont fait apparaître une mutualisation des réflexions, une dimension socio-affective, une autonomie et finalement une production qui a fini par constituer un ensemble cohérent.

Un élément supplémentaire qui nous incite également à nous rapprocher d'une définition plus large que celle d'apprentissage coopératif ou collaboratif est la particularité de l'outil choisi pour le suivi en ligne de Canufle. En effet, les responsables de Canufle ont opté pour un collecticiel, choix délibéré qui mérite attention. Comme les définissent Henri et Lundgren-Cayrol :

Les collecticiels sont des outils construits pour faciliter la manipulation d'information à partir de bases de données utilisant une ou des interfaces programmables. Ce sont des outils de productivité de groupe qui ont été développés pour les entreprises. Ils facilitent l'organisation et l'accès à des informations destinées à des groupes qui doivent réaliser collectivement une tâche ou un projet. Ces systèmes permettent de manipuler et de traiter des informations se rapportant à la tâche, à sa gestion et à son mode de réalisation. Contrairement aux forums électroniques ils n'ont pas comme objectif principal de soutenir le processus dynamique de la

communication de groupe à distance, mais plutôt celui d'aider à traiter les informations et les décisions qui résultent de discussions et à les mettre à la disposition du groupe (2001 : 65).

La notion de groupe, de collectivité apparaît intrinsèquement dans l'outil utilisé et il nous semble donc pertinent pour désigner les apprentissages, qui ont lieu dans une classe virtuelle, de retenir cette appellation d'apprentissage collectif.

Les modalités de l'apprentissage collectif

L'apprentissage collectif est donc une forme d'apprentissage qui réunit, qui concerne simultanément plusieurs personnes, au sein duquel des formes d'apprentissage collaboratif ou coopératif, au sens où l'entendent Henri et Lundgren-Cayrol (2001), peuvent apparaître, comme George le souligne :

Les activités collectives se caractérisent par une succession de phases collaboratives et de phases coopératives. Des acteurs peuvent très bien se trouver en coopération, chacun réalisant une production individuelle, et « basculer » en collaboration pour intégrer ces productions individuelles pour former une production collective plus importante, l'intégration étant un sous-but commun à ce moment précis (2001 : 49).

Par ailleurs, Mangenot, s'appuyant sur (Dejean-Thircuir et Mangenot, 2006b), affine encore les différentes modalités de l'apprentissage collectif en distinguant quatre degrés différents :

Le premier degré est la **mutualisation**, où chaque apprenant donne son point de vue sur un sujet, lit ce que les autres ont produit, mais n'interagit pas vraiment avec ses pairs ; cette forme de travail peut sans problème se faire en grand groupe. Dans la **discussion**, en grand groupe ou en groupes restreints, les apprenants doivent tenir compte des arguments des autres et s'y référer dans leur production ; une discussion peut aboutir à une prise de décision. Enfin, la **coopération** ou la **collaboration** se déroulent obligatoirement en groupes restreints (souvent 3 ou 4 personnes) et visent une production collective ; la différence entre les deux formes tient au degré de partage des tâches : si les apprenants se répartissent le travail, on parle plutôt de **coopération**, s'ils négocient collectivement tous les aspects de la production, on parle de **collaboration** (2008 : 16).

3. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons défini le double cadre théorique, linguistique et didactique, de notre recherche. Nous avons vu tout d'abord quels apports théoriques nous pouvions appliquer à l'analyse de discours médié par ordinateur, de l'analyse de discours à la linguistique interactionniste en passant par la microsociologie goffmanienne. Et nous avons constaté au cours de l'élaboration de ce cadre théorique propre à l'ADMO que les notions issues des différents courants de la linguistique (énonciative, interactionniste, pragmatique),

de la microsociologie venaient s'entrecroiser, se recoupaient, se mêlaient à des notions générées spécialement pour l'étude des écrits d'écran et qu'il était difficile d'opérer une hiérarchisation entre elles. Le dictionnaire de Charaudeau et Maingueneau illustre d'ailleurs concrètement cette difficulté pour le chercheur puisqu'il référence les différentes notions en des articles qui suivent l'ordre alphabétique et qui font résonner les uns aux autres. Nous avons aussi rappelé les éléments didactiques et pédagogiques de notre ancrage théorique, à savoir, les tâches et le tutorat en ligne ainsi que les communautés d'apprentissage en ligne et l'apprentissage collectif. Dans le chapitre suivant, nous présentons l'objet de notre recherche éclairé de ces apports théoriques ainsi que notre démarche méthodologique.

**CHAPITRE 3 – L’OBJET DE LA RECHERCHE ET
LA METHODOLOGIE**

Dans ce chapitre, nous nous proposons de redéfinir l’objet de notre recherche à la lumière de notre cadre théorique : nous y présentons donc plus en détail le dispositif du suivi en ligne et observons la structure conversationnelle de Canufle. Nous exposons ensuite la démarche méthodologique que nous avons adoptée, de la construction de nos données au mode de traitement du corpus d’étude.

1. Le dispositif de suivi en ligne de Canufle

Comme nous l’avons abordé dans le premier chapitre, Canufle dispose d’une plateforme bien particulière dédiée au suivi en ligne et chaque unité d’enseignement, en plus du cours, a, pour les travaux dirigés, un espace de travail collectif de type forum pédagogique tel que nous l’avons défini précédemment. Après avoir présenté la plateforme des travaux dirigés, nous décrirons les forums de suivi de Canufle selon une perspective d’analyse des interactions en ligne.

1.1. La plateforme des travaux dirigés

Décrire un dispositif en ligne dans le cadre d’une recherche qui s’ancre dans les sciences du langage n’est pas anodin. En effet, décrire le dispositif en ligne revient à décrire non seulement un dispositif technologique mais également un dispositif énonciatif, comme nous l’avons souligné dans le second chapitre. C’est aussi décrire en partie l’espace d’exposition discursive des enseignants et apprenants en ligne tel que Develotte le définit initialement (cf. *supra*, chapitre 2, §1.2.4., p.95) et tel qu’elle suggère de le revisiter :

Il me semble qu’il [le concept d’espace d’exposition discursive] peut être utilement revisité par rapport au dispositif d’enseignement en ligne si tant est que l’on inclue précisément les énoncés en ligne dans les discours auxquels sont exposés dans leur vie sociale, historiquement située, apprenants et enseignants des campus numériques (2006 : 89).

Décrire la plateforme des travaux dirigés de Canufle revient à examiner certaines caractéristiques de la communication proposée par le système technologique qui constituent un des éléments de l’exposition discursive des étudiants et des enseignants. C’est pourquoi, pour cette description, après une mise au point terminologique sur le terme de *plateforme*, nous avons choisi de nous appuyer sur les différentes entrées que cette auteure propose, à savoir : la mise en écran, la mise en rubriques et la mise en média. Notre étude étant largement consacrée à la mise en discours, nous ne l’aborderons donc pas dans ce chapitre,

nous mettrons, en revanche, en évidence les contraintes technologiques imposées par le dispositif à la production discursive.

1.1.1. Mise au point terminologique

Tandis que les années précédentes, le logiciel *LearningSpace* avait été utilisé, pour le suivi de 2004-2005, c’est le collecticiel *QuickPlace*, édité par IBM Lotus, qui a été retenu. Un collecticiel (ou logiciel de groupe de travail⁵⁸) est un logiciel destiné à favoriser la communication professionnelle et la gestion des connaissances. Il n’est pas *a priori* destiné à la communication pédagogique. Il s’utilise à partir d’un navigateur Internet comme Netscape ou Microsoft Explorer et permet notamment des échanges de type forum. Son objectif consiste à favoriser le travail en mode collaboratif. Il permet à plusieurs individus de collaborer en mode synchrone (temps réel) ou asynchrone, le plus souvent grâce à une palette d’outils parmi lesquels on peut citer : le calendrier partagé, le clavardage, la visioconférence, les articles, les brèves, les contacts partagés, le courriel, *etc.*

Pour désigner le collecticiel *QuickPlace*, dans l’ensemble de notre recherche, nous avons cependant choisi d’employer le terme de plateforme, car les différents acteurs – des tuteurs, des apprenants, issus du monde de la formation et non du monde professionnel –, ainsi que l’usage qu’il en a été fait, correspondent davantage à la notion de plateforme, telle qu’elle est définie dans le glossaire e-formation de l’enseignement supérieur⁵⁹ :

Une plate-forme pour la formation ouverte et à distance est un logiciel qui fournit aux trois principaux utilisateurs – formateur, apprenant, administrateur - un dispositif qui a pour premières finalités la mise à disposition, la consultation à distance de contenus pédagogiques, l’individualisation de l’apprentissage et le télé-tutorat. Autour de ces premières finalités, peuvent s’ajouter d’autres fonctionnalités et d’autres rôles : des fonctionnalités relatives aux référentiels de formation et à la gestion de compétences, aux catalogues de produits de formation, au commerce électronique, à la gestion administrative, à la gestion des ressources pédagogiques, à la gestion de la qualité de la formation ; des rôles d’administration des matériaux pédagogiques, des rôles d’administration de la scolarité ou de la formation, *etc.* Dans le cadre de l’évolution des techniques, des infrastructures de réseau et des normes, une plate-forme pourra utiliser des médias et des modes de communication plus diversifiés et enrichir les procédures d’échange de données avec des ressources pédagogiques d’apprentissage ou d’autres systèmes d’information.

Avec Canufle, il s’agit bien, en effet, de mettre à disposition des contenus pédagogiques mais également de mutualiser les travaux et de permettre des échanges entre les

⁵⁸ Traduction française de *groupware*.

⁵⁹ Cf. note 8.

différents acteurs, formateurs et apprenants, l'administrateur jouant également un rôle non négligeable au sein de la formation. Sans doute une définition plus juste encore serait celle de *plateforme collective d'apprentissage* qui prendrait à la fois en compte la notion de *plateforme* telle qu'on l'entend en FAD et la notion de *travail collectif* telle que le terme *collecticiel* le laisse entendre.

1.1.2. La mise en écran

L'interface de Canufle est constituée d'un seul écran d'accueil non déroulable, qui s'organise lui-même à partir de deux cadres, l'un contenant le sommaire de l'ensemble du site et l'autre affichant la page demandée. Les étudiants accèdent librement à l'ensemble du suivi en lecture. Cependant, pour participer, c'est-à-dire écrire des contributions ou poser des questions, ils doivent s'être inscrits afin de pouvoir s'identifier par un nom d'utilisateur et un mot de passe donnés à chaque étudiant en début de suivi avec les cours. Le fait que tous les cours de la maîtrise en ligne se trouvent accessibles à partir du même écran d'accueil est une nouveauté par rapport aux années précédentes où chaque cours possédait une adresse et un mot de passe particuliers. Il semble donc que les administrateurs pour 2004-2005 aient souhaité regrouper l'ensemble de la formation et donner une plus grande fluidité à la navigation entre les différents cours.



Figure 7 – La page de *Bienvenue* de Canufle.

A l'ouverture donc, s'ouvre une page d'accueil qui se confond avec la rubrique *Bienvenue* du site sur laquelle, à droite, un mot de bienvenue à la plateforme des travaux dirigés s'affiche, ainsi que ce qui constitue la une du forum, c'est-à-dire des messages qui informent des dernières contributions sur le site, des derniers ajouts, de certains renseignements, de tout ce qui concerne en somme *la vie de Canufle*. La copie d'écran ci-dessus a été réalisée bien après la fermeture de Canufle et nous observons que la préoccupation première des formateurs était alors d'informer les étudiants de la situation et de les aider à envisager un *après Canufle*.

A gauche de l'écran apparaît un menu fixe qui correspond à la structure du site et aux différentes rubriques qui sont proposées.

1.1.3. La mise en rubriques

Les différentes rubriques de Canufle sont les suivantes :

1. *Bienvenue*, la page d'accueil du suivi, sur laquelle les différents services en ligne sont présentés. Mise à jour, elle est la une de la formation. Une adresse de contact y est notifiée : *Un souci, une question ? Ecrivez à canufle@u-grenoble3.fr* ainsi qu'un mot d'encouragement : *Bonne année sur Canufle !* ;
2. *Qui est qui*, une rubrique dans laquelle chaque participant est invité à se présenter : *présentez-vous, découvrez qui sont vos camarades de promotion et vos enseignants.* Les années précédentes, les étudiants se présentaient (ou pas) au sein de chaque cours ;
3. *Interculturel* (pour *Approches interculturelles et didactique des langues*) ;
4. *Lettres et arts* (pour *Lettres et arts contemporains*) ;
5. *Evolution méthodo.* (pour *Evolution méthodologique et apprentissage du FLE*) ;
6. *Evaluation didactique* (pour *Evaluation en didactique des langues*) ;
7. *Matériel didactique* (pour *Production de matériel didactique : la séquence pédagogique*) ;
8. *Grammaire de l'oral* ;
9. *Linguistique textuelle* ;
10. *Sociologie du langage* ;
11. *Tice* (pour *Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement / apprentissage du FLE*) ;
12. *Stage* (pour *Stage - Modalités d'observation de classes*) ;
13. *Récré*, un espace de récréation (nouveau de la session 2004-2005) où tous les participants (tuteurs et apprenants) peuvent librement échanger : *un forum pour discuter de façon informelle* ;
14. *Trucs et astuces*, où les participants sont invités à poster leurs trucs et astuces techniques : *bien se servir de cette plate-forme* ;
15. *Problèmes, suggestions*, où les participants sont invités à poser leurs questions, à faire des commentaires sur le suivi : *pour les couacs techniques, les remarques...* **ATTENTION** : *pour les questions relatives à vos cours, rendez-vous dans l'espace du cours, et posez votre question dans « question sur le cours »* ;
16. *Administratif*, un espace qui ne concerne que les problèmes administratifs : *pour tout savoir de l'organisation de cette formation* ;

17. *Examens* : un espace exclusivement accessible aux tuteurs ;

18. *Membres* : une rubrique où les membres s'enregistrent ;

Toutefois, selon les rubriques, le statut des participants diffèrent. La rubrique *Qui est qui* comporte, par exemple, une partie *enseignants* et une partie *étudiants*. La rubrique *Examens* n'est accessible qu'aux seuls enseignants. Comme le souligne Develotte : *L'existence de rubriques déterminées à l'avance par l'administration de Canufle confère un statut différent aux espaces dans lesquels il est possible de s'exprimer* (2006 : 97).

Chacune de ces rubriques comportent ensuite ses propres sous-rubriques en fonction de son organisation interne. Nous observons que les rubriques 3 à 12 (comprise) correspondent aux différents cours de la maîtrise et donc aux suivis proprement pédagogiques. Ces derniers comportent généralement une organisation chronologique mensuelle qui correspond au travail demandé chaque mois : *tâche novembre*, *tâche décembre*, *tâche janvier*, *tâche février*, *tâche mars* et *tâche avril*. A cela s'ajoute généralement une rubrique de *Questions sur le cours* et une rubrique *Bibliothèque*, comme l'illustre la figure suivante du cours *Approches interculturelles et didactiques des langues*.

The screenshot shows the Canufle 2004-2005 interface. At the top left, it says 'Canufle 2004-2005' and 'professeurs | se déconnecter'. At the top right, it says 'accueil > interculturel'. The main content area is titled 'Bienvenue sur le cours Approches interculturelles et didactiques des langues !'. Below this, it says 'Il est animé par (université Lumière-Lyon2) et (ENS LSH)'. It also includes the text 'En cas de problèmes, vous pouvez nous écrire à canufle@u-grenoble3.fr.' and 'Bonne année à tous!'. At the bottom left, there is a search bar and a list of tools: 'recherche étendue 1', 'nouveau : du jour | de la semaine 2', 'travail en mode 3', 'déconnecté | notifier | imprimer | aide 6', and '5'.

Figure 8 – La page d'accueil du suivi d'*Interculturel*.

Nous observons, par ailleurs, en bas, à gauche de l'interface, un certain nombre d'outils que les utilisateurs retrouvent systématiquement sur toutes les pages qu'ils ouvrent.

Les deux premiers – *recherche étendue* (1) et *nouveautés : du jour / de la semaine* (2) – permettent aux utilisateurs d’effectuer des recherches sur la plateforme et d’atteindre plus rapidement l’objet de leur quête. Un lien – *travail en mode déconnecté* (3) – permet aux étudiants d’aller télécharger un logiciel gratuitement qui leur donnera ensuite la possibilité de travailler en mode déconnecté, outil extrêmement utile notamment pour ceux qui se trouveraient dans des pays où la connexion est encore coûteuse ou de mauvaise qualité. Cet outil n’a malheureusement jamais vraiment fonctionné pour l’année 2004-2005. Un lien – *notifier* (4) – permet d’envoyer un courrier électronique avec un lien vers la page qu’ils sont en train de consulter et donc d’informer notamment des modifications apportées, un autre d’imprimer (5). Une *aide* (6) est enfin à disposition.

Nous constatons un nombre important de rubriques (dix-huit) et, en dehors des suivis des différents cours – au nombre de dix –, une multiplicité d’espaces variés – huit rubriques autres. Il sera alors intéressant, lors des différents comptages (cf. *infra*, § 2.2.3., p.165), d’observer la différence de fréquentation de ces rubriques afin de voir si toutes se sont avérées utiles et de se demander si au contraire une trop grande multiplicité de rubriques ne complexifie pas la communication entre les participants au sein de la plateforme.

1.1.4. La mise en média

La plateforme du suivi est multicanale. En effet, outre l’expression à travers le texte, les participants peuvent aussi publier sur le suivi des images, du son. Nous verrons dans les chapitres suivants, l’usage qu’il a été fait par les participants de cette possibilité.

1.1.5. Les contraintes technologiques à la production discursive

Il se trouve que le système technologique, tel qu’il a été pensé en amont, contraint les utilisateurs dans leur production discursive. En effet, lorsque les utilisateurs se placent dans la position, non plus seulement, du lecteur mais aussi du scripteur, ils sont confrontés à l’écran suivant :

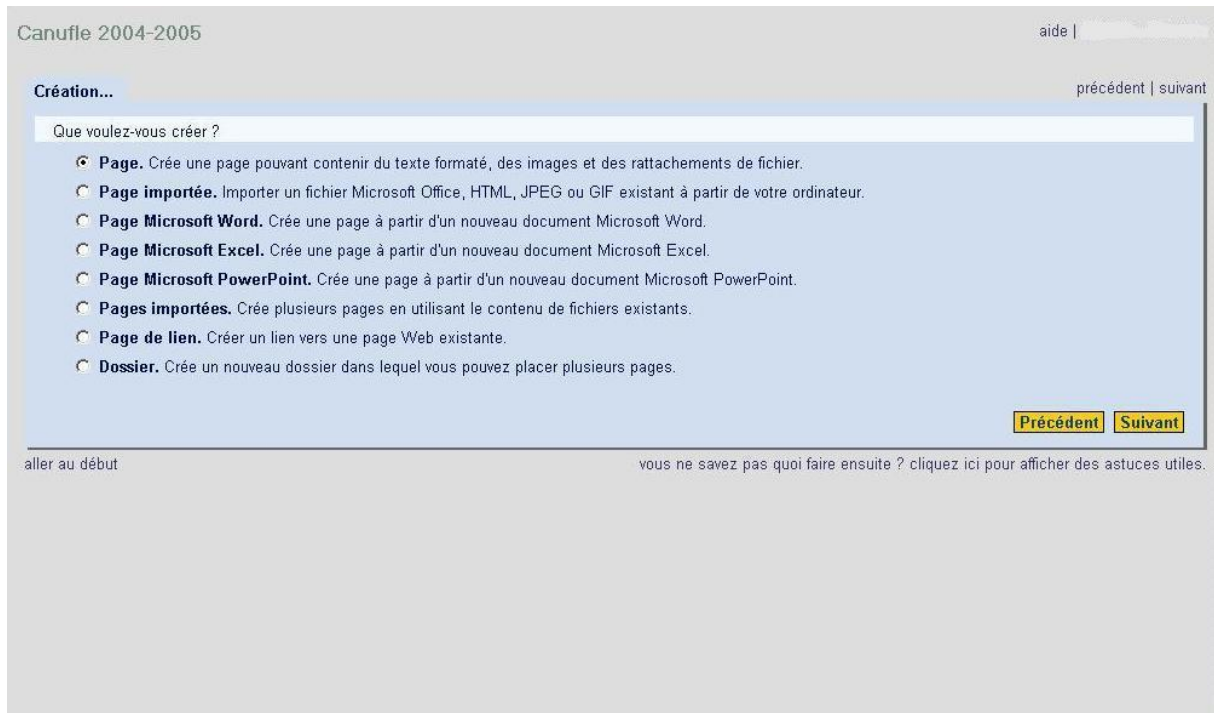


Figure 9 – Ecran intermédiaire à la rédaction d’un message.

Ils doivent donc opérer un choix parmi plusieurs propositions. Comme Develotte l’observe pour Canufle :

Dès ce premier écran on prend la mesure de la dimension multi-formatage prévue par ce dispositif : l’édition d’une « page », autrement dit d’un texte « classique » ne constitue qu’une des huit possibilités offertes. Pourtant, tant enseignants qu’étudiants choisissent, quasi-uniquement, la page⁶⁰. La formulation même : « que voulez-vous créer ? » s’inscrit davantage dans une logique d’informaticien se situant en termes de solution technique à apporter que dans une logique d’usager (2006 : 92).

S’il choisit de créer une page, en activant la case *suivant*, l’usager débouche sur cette deuxième page-écran :

⁶⁰ On peut remarquer que le sens de ce terme varie selon sa caractérisation : une page « Excel » est différente d’une page « Word ». L’élément de stabilité dans ces différentes entrées se marque par la présence répétée du fournisseur de logiciel (« Microsoft » employé sept fois).

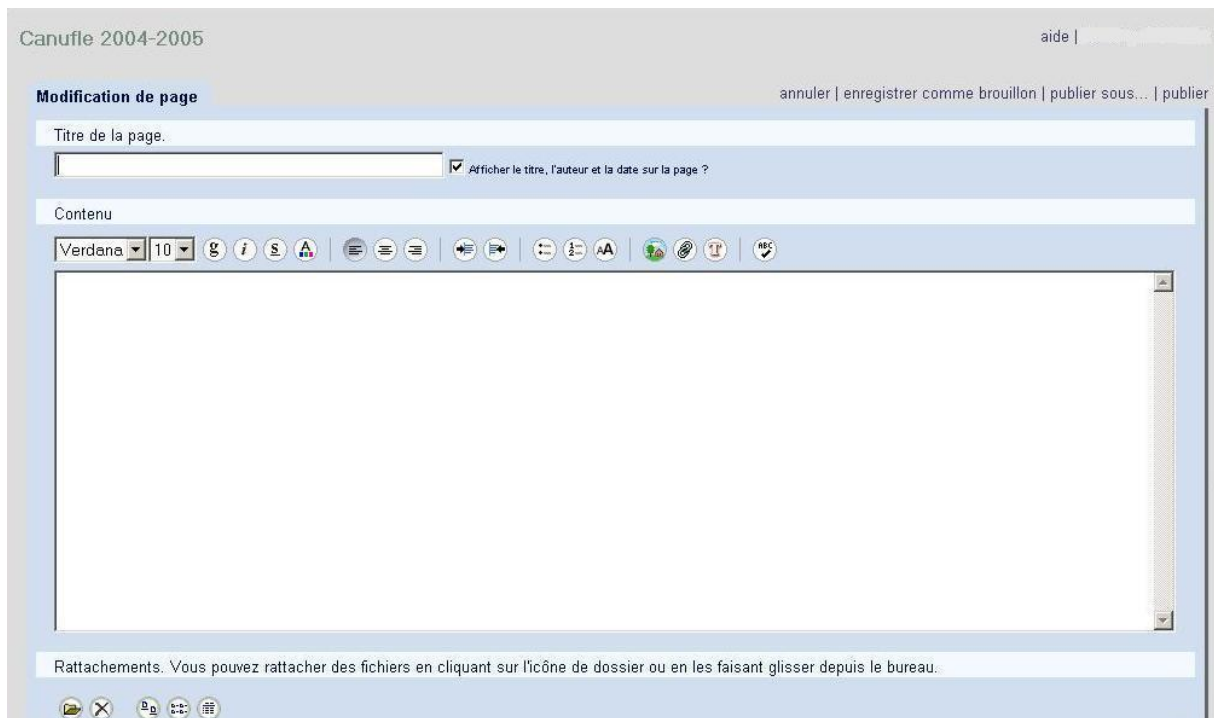


Figure 10 – Page de rédaction d'un message.

Comme Develotte (2006), nous remarquons que le dispositif technique crée une sorte de script de rédaction d'un message avec titre et corps du message et que diverses fonctionnalités sont prévues pour assister le scripteur : il peut notamment joindre des fichiers et varier la mise en forme de son texte. Il dispose également de deux possibilités de publication d'une contribution : soit directement dans le cadre blanc supérieur, soit en fichier joint, en passant par le cadre blanc inférieur.

Tous ces éléments qui composent la plateforme des travaux dirigés de Canufle ne sont pas sans importance et nous verrons au cours de l'analyse comment ils ont pu influencer sur le comportement des participants.

1.2. Les forums de Canufle : espaces de conversation pédagogique

Certes, la plateforme des TD de Canufle forme un tout, qui est en soi un forum pédagogique, mais nous pouvons aussi considérer que chacune des rubriques de Canufle est une vaste conversation au sens où Kerbrat-Orecchioni (1998) l'entend. Nous avons donc choisi de décrire ces forums en nous appuyant sur les catégories que cette même auteure propose. Nous présenterons ainsi en premier lieu le cadre spatio-temporel, puis les différents

acteurs. Nous définirons ensuite les unités de la conversation et proposerons une typologie personnelle des contributions postées sur Canufle.

1.2.1. Le cadre spatio-temporel

Comme Marcoccia (2004), nous envisageons l'interface de Canufle comme la représentation métaphorique de l'espace de communication partagé par les différents acteurs. Chaque unité d'enseignement dispose donc pour les travaux dirigés d'un espace particulier, animé en ligne au moins chaque semaine par les tuteurs : une connexion par semaine est requise.

Pour permettre la mutualisation, les suivis se déroulent selon des périodes précises, avec un rythme souple mais néanmoins déterminé : les activités sont renouvelées mensuellement du mois de novembre au mois d'avril, ce qui laisse une certaine latitude aux étudiants quant à l'organisation de leur travail. Les contenus des cours sont structurés en fonction de ces blocs d'activités.

1.2.2. Les acteurs

Les différents acteurs qui composent le suivi de Canufle, pour l'année 2004-2005, sont des tuteurs, un administrateur et des étudiants.

Les tuteurs sont tous des enseignants des universités partenaires du projet. Ils sont aussi les enseignants responsables des cours. Les cours *Lettres et arts contemporains*, *Evaluation didactique*, *Matériel didactique*, *Grammaire de l'oral*, *Linguistique textuelle* et *Stage* ne sont tutorés que par un seul responsable. Mais sur certains suivis, un double tutorat a été mis en place, comme les cours *Interculturel*, *Evolution méthodologique*, *Sociologie du langage* et *Tice*. Dans le cadre de ce double tutorat, les deux enseignants appartiennent à deux universités différentes. L'un des deux tuteurs est généralement le rédacteur du cours et l'autre est un spécialiste du même domaine ou d'un domaine proche :

On estimait que face à un mode de communication totalement nouveau, travailler en binôme serait à la fois plus rassurant et plus enrichissant pour les tuteurs ; ce système permettait par ailleurs aux étudiants d'être en contact avec deux manières différentes d'interagir à propos des contenus (Develotte et Mangenot, 2004 : 318).

Certains enseignants ont aussi en charge deux cours. Ainsi, l'une des tutrices d'*Interculturel* est également en charge du suivi de *Tice* avec le tuteur d'*Evaluation*

didactique. L'enseignant responsable du cours *Matériel didactique* anime également le suivi du *Stage*. Au total ce sont donc onze enseignants-tuteurs qui assurent le suivi pédagogique de la formation.

Rappelons enfin que :

Dans le cadre du modèle Canufle, on souhaitait tout d'abord que les tuteurs possèdent des compétences disciplinaires : cela permet d'une part au tuteur de ne pas avoir à dépendre d'un spécialiste (ce qui complexifierait le dispositif), cela renforce par ailleurs la crédibilité du tuteur aux yeux des étudiants. Un des premiers choix a donc consisté à ne faire appel qu'à des collègues enseignant déjà dans le même diplôme en présentiel (Develotte et Mangenot, 2004 : 318).

Ces tuteurs pédagogiques sont aidés d'un administrateur qui assure le suivi technologique et qui sert de personne ressource tant aux enseignants qu'aux apprenants, notamment en cas de difficultés techniques et de problèmes d'utilisation de la plateforme.

Nous n'avons pas eu accès au chiffre exact d'inscrits en 2004-2005, 48 contributions postées par les étudiants apparaissent dans la rubrique *Membres*. Nous n'avons cependant identifié distinctement et dénombré que 38 étudiants qui se sont connectés au moins une fois au suivi avec leur identifiant⁶¹ et qui ont posté au moins une contribution dans une des différentes rubriques. Nous constatons une légère dominante féminine : 27 étudiantes pour 11 étudiants.

L'unité du cadre participatif est parfaitement respectée puisque le groupe est bien défini et que seuls les tuteurs et les étudiants ayant un identifiant accèdent au forum. Marcoccia souligne que *les forums de discussion ont un cadre participatif particulier, dans la mesure où il existe trois types de rôles participatifs : simple lecteur, auteur occasionnel, animateur* (2004 : 36). Dans le cadre de Canufle, si les tuteurs et l'administrateur ont un rôle privilégié d'animateur sur la plateforme, rien n'empêche un apprenant d'être l'initiateur d'un fil de discussion. Chaque apprenant est, par ailleurs, vivement encouragé à avoir le statut d'auteur régulier plutôt qu'occasionnel.

⁶¹ Cf. Le tableau ordonné récapitulatif des interventions étudiantes par rubriques en annexe B2, volume 2, p.25.

1.2.3. Les unités de la conversation

L'interface du site *QuickPlace* liste les contributions et les ordonne selon trois critères : le titre, l'auteur et la date. La plateforme hiérarchise, par ailleurs, les messages : chaque titre, apparaissant en retrait par rapport à un autre, est une réponse à celui-ci, comme l'illustre la figure ci-dessous :

The screenshot shows a forum interface with the following data extracted from the visible posts:

Titre	Auteur	Modifié
Envie ou besoin d'apprendre l'anglais : faites vous opérer de la langue...	Tuteur	03/02/2005
Réf. : Envie ou besoin d'apprendre l'anglais : faites vous opérer de la langue...	Etudiante 20	03/02/2005
Les rats et les langues	Etudiante 6	12/01/2005
Réf. : Les rats et les langues	Tutrice	23/01/2005
Bilinguisme : l'alternance d'incompétence	Etudiante 6	17/12/2004
Réf. : Bilinguisme : l'alternance d'incompétence	Tuteur	22/12/2004
TD socio du langage Nov	Etudiante 8	30/11/2004
Réf. : TD socio du langage Nov	Tutrice	01/12/2004
td Novembre (j'ai eu mes codes hier et je n'ai pas encore accès aux cours)	Etudiante 24	24/11/2004
Réf. : td Novembre (j'ai eu mes codes hier et je n'ai pas encore accès aux cours)	Tutrice	01/12/2004
Prénom	Etudiant 7	22/11/2004
TD1 question	Etudiante 25	08/11/2004
Réf. : TD1 question	Tuteur	19/11/2004

Figure 11 –La rubrique des *questions sur le cours* du suivi de *Sociologie du langage*.

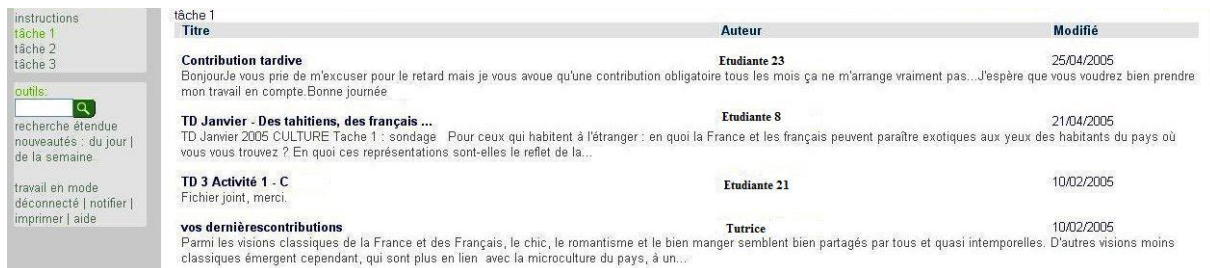
Nous avons donc distingué trois unités de la conversation sur Canufle : la contribution isolée, l'échange dialogal et l'échange polylogal.

La contribution isolée

L'unité minimale que nous observons est celle que nous nommons la *contribution isolée* afin de la distinguer de l'*intervention isolée* telle qu'elle est définie par Cerisier dans sa thèse :

L’*intervention*, appelée aussi *mouvement* ou *move*, désigne le premier niveau des unités linguistiques monologiques. L’intervention est donc émise par un seul énonciateur, un seul locuteur. Elle peut se décrire comme une contribution d’un locuteur à un échange. Cette définition procède de la logique des situations d’interactions verbales multilocuteurs (situations dites de polylogue ou polylogales). On peut observer que la notion d’intervention ne recouvre pas réellement celle de tour de parole. Le découpage du tour de parole est strictement calqué sur l’identité du locuteur. Dès lors, le changement du locuteur et celui du tour de parole s’équivalent. En revanche, si le changement du locuteur correspond systématiquement au passage du tour de parole, on relève de fréquents changements d’interventions au beau milieu d’un tour de parole sans qu’il y ait de changement de locuteur. Dans certains corpus, les changements d’interventions se produisent même le plus souvent durant un tour. Il semble manifeste que la médiatisation des interactions tend à confondre *intervention* et *tour de parole* lorsque l’analyse porte sur la production discursive transmise au travers des outils de communication (2000 : 291).

Il nous apparaît, en effet, difficile dans le cadre d’un forum, où les contributions sont parfois longues, de confondre *intervention* et *tour de parole*. Et nous préférons donc parler de *contribution isolée*, – une contribution isolée pouvant comporter plusieurs interventions (initiatives, réactives, évaluatives). La contribution isolée est donc un message posté par un membre (apprenant ou enseignant) sur le suivi et resté isolé car personne n’y a directement répondu selon le critère de hiérarchisation de l’interface de *QuickPlace*.



Titre	Auteur	Modifié
Contribution tardive Bonjour, je vous prie de m'excuser pour le retard mais je vous avoue qu'une contribution obligatoire tous les mois ça ne m'arrange vraiment pas... J'espère que vous voudrez bien prendre mon travail en compte. Bonne journée.	Etudiante 23	25/04/2005
TD Janvier - Des tahitiens, des français ... TD Janvier 2005 CULTURE Tache 1 : sondage Pour ceux qui habitent à l'étranger : en quoi la France et les français peuvent paraître exotiques aux yeux des habitants du pays où vous vous trouvez ? En quoi ces représentations sont-elles le reflet de la...	Etudiante 8	21/04/2005
TD 3 Activité 1 - C Fichier joint, merci.	Etudiante 21	10/02/2005
vos dernières contributions Parmi les visions classiques de la France et des Français, le chic, le romantisme et le bien manger semblent bien partagés par tous et quasi intemporelles. D'autres visions moins classiques émergent cependant, qui sont plus en lien avec la microculture du pays, à un...	Tutrice	10/02/2005

Figure 12 – Contributions isolées étudiantes et enseignantes sur le suivi d’*Interculturel*.

Un nombre important de messages sur la plateforme sont des contributions isolées. Conformément à la définition du forum, toutes les contributions isolées sont *a priori* destinées à l’ensemble des membres.

L’échange dialogal

Il s’agit d’un échange constitué d’une contribution initiative suivie d’une contribution réactive. Parfois cet échange se prolonge au-delà d’une réponse unique, tout en restant cependant confiné à deux interlocuteurs qui sont le plus souvent un étudiant et l’enseignant.

- Interculturel - Avril Bonjour, Vous trouverez, ci-joint, ma participation au TD2 d'avril. Bien cordialement,	Etudiante 22	09/04/2005
Réf. : - Interculturel - Avril Vous nous dites que "serrer la main de quelqu'un à travers un pas de porte" est déplacé à Moscou. Est-ce le lieu ou le moment qui pose problème ? Une fois franchi le pas de porte, est-ce mieux accepté ? Qu'en est-il des autres situation où cela se produit ? Autrement...	Tutrice	14/04/2005
Réf. : - Interculturel - Avril Bonjour, En ce qui concerne "serrer la main de quelqu'un à travers un pas de porte" en Russie, cette pratique est plus liée à un code superstitieux (par ailleurs, très partagé) plutôt qu'à un code de politesse particulier. Cette pratique fait parties des usages empreints...	Etudiante 22	15/04/2005

Figure 13 – Echange dialogal à trois tours de parole entre une étudiante et une tutrice sur le suivi d'Interculturel.

Comme nous le constatons cet échange forme un fil de discussion. Ce type d'échange entre un étudiant et un tuteur à deux tours de parole sont les plus nombreux sur le forum⁶².

L'échange polylogal

L'échange polylogal, enfin, est un échange auquel prennent part au moins trois interlocuteurs différents. Il est constitué d'une contribution initiative suivie de plusieurs contributions réactives.

_ Modification corpus 01	Etudiante 25	31/01/2005
Bonjour, désolée pour le retard, j'ai remis les numérotations en ordre et prêté plus d'attention aux intonations ainsi qu'aux majuscules... une vérification supplémentaire n'était pas de trop! Une question concernant les marques d'intonation : j'ai noté une différence entre...		
Réf. :	_ Modification corpus 01	Tuteur 28/01/2005
Prénom , Je commençais à m'inquiéter de votre silence (et de celui des autres). Vous avez pu vérifier vous-même que les "vérifications supplémentaires n'était pas de trop!". Et il reste encore des défauts. Vous êtes deux jusqu'à présent à avoir fait cet effort de relecture.....		
Réf. :	_ Modification corpus 01	Etudiante 5 28/01/2005
M. Nom , Donc, la marque de l'intonation (°) doit être sur le groupe des éléments qui sont liés à l'interrogation? Cela veut dire: Comment ça va/et pas/Comment ça va ?? Je vous pose cette question car je comprends que l'intonation montante...		
Réf. :	_ Modification corpus 01	Tuteur 29/01/2005
Prénom , Vous lisez ce que j'écris pour les autres et c'est bien. C'est comme cela qu'il faut faire! (Petit détail lexical ou orthographique : on dit : intonation et non entonation - devrais-je en déduire que j'ai appris un nouveau mot en luso-brésilien?) Votre question...		
Rassurée...	Etudiante 25	31/01/2005
...me voilà c'est la façon (intonation marquée à la fin de la phrase) dont j'ai procédé dans ma transcription. Dans le doute je préfère demander! Concernant mon		

Figure 14 – Echange polylogal à cinq tours de parole sur le suivi de Grammaire de l'oral.

Ce sont les échanges les moins nombreux sur le forum⁶³.

⁶² Cf. *infra*, tableau 3, p.169.

⁶³ Cf. *infra*, tableau 3, p.169.

1.2.4. Une typologie des contributions

Enfin, dans un dernier temps, nous avons tenté de différencier et de classifier les genres de contributions postées sur Canufle. Certes, chaque forum, sauf la *Récré*, présente une certaine unité de thème qui est, soit imposée par le titre de la rubrique (*Qui est qui*, *Trucs et astuces*), soit imposée, dans les suivis des différents cours, par la tâche proposée. Cependant, il nous a semblé intéressant de distinguer, en nous appuyant sur le contenu du message, les quatre principaux genres de discours présents sur les différents forums.

Le message de présentation de soi

Destiné à être publié dans la rubrique *Qui est qui*, le message de présentation de soi est une contribution généralement unique dans laquelle l'acteur de la formation (tuteur, apprenant ou encore administrateur) se présente. Il s'apparente au genre autobiographique.

La consigne

Elle est le tout premier discours auquel les étudiants sont confrontés – outre la présentation standard du cours qui est sensiblement la même pour tous les cours. Appelée *instruction* sur le forum, la consigne est mensuelle. C'est un message plus ou moins long, exclusivement rédigé par les enseignants-tuteurs et publié au début de chaque mois dans la rubrique consacrée au cours. La consigne est un moment essentiel dans n'importe quelle situation de formation, car d'elle, dépend en grande partie la bonne réussite de la tâche, mais aussi la volonté d'effectuer cette tâche. Elle est ainsi le menu du mois à venir. Dans le cadre d'un enseignement en présentiel, les instructions de travail viennent la plupart du temps après une heure de cours dont elles sont généralement l'application. Pendant le cours, une interaction entre les membres présents a forcément eu lieu, interaction qui a pu se poursuivre au moment de la remise des instructions par une explicitation de celles-ci et une réponse de la part du formateur aux questions des étudiants. Dans le cadre d'une formation à distance, le sujet est plus délicat. Le cours a été envoyé sous forme numérique par les enseignants puis téléchargé et étudié dans la solitude de l'apprenant à distance. Ce sont les travaux dirigés qui sont l'occasion de regrouper les étudiants et de stimuler l'interaction et c'est donc à travers ce premier message que l'impulsion aux TD est donnée. L'enjeu de la rédaction de la consigne est donc extrêmement important, comme nous le verrons au chapitre suivant.

Le message réactif

Comme Celik et Mangenot l'observent pour un corpus similaire : *La réalisation des tâches par les étudiants amène ceux-ci à proposer des contributions réactives par rapport aux consignes* (2004 : 2). Cette remarque vaut également pour Canufle. Nous pouvons donc dire que les contributions que les étudiants postent chaque mois en réponse aux consignes que les tuteurs ont données sont des messages réactifs. Leur contenu est essentiellement informatif.

Le message réactif-évaluatif

Dans le cas du discours tutorial, le message réactif-évaluatif est le message de réponse, commentaire, correction que le tuteur adresse soit à chaque étudiant en particulier en réponse à une contribution, soit à l'ensemble du groupe d'étudiant. Son contenu est aussi essentiellement informatif.

Notons bien que dans les deux dénominations précédentes, le terme *réactif* a le sens qu'il a en analyse des interactions en ligne, c'est-à-dire qu'il désigne un segment qui réagit à une contribution initiative et ne désigne pas un mode de tutorat. Canufle ne relève, d'ailleurs, pas véritablement d'un tutorat réactif, mais s'apparente bien davantage à un tutorat proactif du fait notamment des tâches assignées chaque mois et comme cela apparaîtra à travers l'étude des différents messages des tuteurs.

Tout message de réponse à un autre peut donc être considéré comme un message réactif.

Le message récréatif

Publié essentiellement dans la rubrique *Récré*, le message récréatif se distingue par sa fonction essentiellement socio-affective et son contenu souvent ludique ou humoristique.

Chacune des rubriques et sous-rubriques de la plateforme des TD de Canufle par son unité spatio-temporelle, son unité thématique et son unité des participants forme donc une conversation où les échanges sont structurés par le dispositif afin d'assurer une bonne lisibilité de la dynamique de l'interaction qui s'y déroule. Dans ces différents espaces de conversation apparaissent aussi des genres particuliers que l'on identifie au sein de rubriques propres ou en fonction de leur visée communicationnelle. Le discours qui a été produit sur la plateforme des

TD de Canufle est donc l'objet de notre recherche, un objet particulier pour l'étude duquel nous avons cherché à adopter une démarche méthodologique adaptée et que nous présentons dans la partie suivante.

2. La démarche méthodologique

Comme nous l'avons vu, le dispositif énonciatif spécifique que représente la communication pédagogique en ligne est un objet d'étude récent et particulier. Aucun cadre jusqu'à présent n'a été véritablement défini pour son étude. Le chercheur qui se lance dans l'analyse d'une communication pédagogique en ligne se trouve nécessairement confronté à la difficulté de trouver les outils adaptés à une telle recherche. Comme Mangenot (2006) le rappelle, la méthodologie de recherche la plus répandue en analyse d'interactions en ligne est l'analyse de contenu, démarche essentiellement quantitative et que l'on retrouve très souvent dans les recherches anglo-saxonnes en technologies éducatives.

Dans notre cas, comme Chardenet (2004 : 59), *la démarche que nous avons adoptée est avant tout empirique dans la mesure où elle est progressivement construite à partir de l'observation des constituants du corpus*. C'est donc, après une première lecture flottante (Van der Maren, 2003) de l'ensemble des échanges qui ont eu lieu sur la plateforme, que nous avons opté pour une démarche qui s'appuie, en premier lieu, comme nous allons le voir, sur différents comptages qui nous ont permis à partir du corpus existant de définir notre corpus de référence. Nous avons ensuite déterminé notre corpus d'étude et opté pour une démarche qualitative afin de gagner en profondeur dans l'analyse de l'objet d'étude. Le discours produit par les différents acteurs sur la plateforme de Canufle nous a intéressée en tant que réalité en soi. Nous avons donc choisi d'appliquer en partie à notre corpus d'étude une analyse de discours, afin d'identifier comment les différents acteurs interagissent ainsi que l'objet discursif qui motive la dynamique de l'interaction.

2.1. La construction des données dans le cadre de l'étude d'interactions écrites en ligne

Face souvent à l'étendue des données ainsi qu'à leur volatilité, la notion de corpus dans le cadre de l'étude d'interactions écrites en ligne prend toute son importance. Comme le notent Reffay, Chanier, Noras et Betbeder (2007) dans le cadre des interactions situées, le constat actuel est que les données sont souvent décontextualisées, parcellaires ou simplement inaccessibles. Nous pensons comme Mangenot que, pour le chercheur, le risque est de *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 (2007 : 117). Aussi, Matthey recommande-t-elle *une certaine recherche d'exhaustivité dans la présentation des données et l'usage d'outils statistiques descriptifs* afin de ne pas s'exposer à *la critique de l'arbitraire du choix des données* (2003 : 38). Dans un premier temps, nous reviendrons donc sur la notion de *corpus* puis nous présenterons les différentes données auxquelles nous avons eu accès et comment nous avons défini nos différents corpus.

2.1.1. La notion de corpus : un corpus, des corpus ?

Le nouveau Petit Robert de la langue française définit le terme de *corpus* au sens linguistique (1961) comme un *ensemble fini d'énoncés réels réuni en vue de l'étude d'un phénomène linguistique* et donne pour exemples : *Corpus écrit, oral. Corpus fermé ; ouvert, qui peut être augmenté*. Il s'agit donc de l'objet que nous allons retenir pour notre étude, sur lequel nous allons travailler, toutefois comme le dit Bommier-Pincemin :

Les données ont un nom trompeur : elles ne s'imposent pas, elles sont construites. Certes, il y a un existant, directement sous forme de textes électroniques par exemple, – et donc l'analyste n'a pas une totale liberté d'« inventer » ses données, il part d'une réalité –, mais il reste des décisions du type : faut-il considérer tout ce qui est disponible ou en extraire un sous-ensemble plus significatif et équilibré ; comment tirer parti du codage disponible, comment éventuellement l'adapter au traitement envisagé. Le rapport aux données tient d'un compromis : faire avec ce à quoi on a accès, mais faire au mieux avec cela (1999 : 415).

Ainsi, le choix mais surtout la définition du corpus est au cours de la recherche un moment particulièrement délicat qui nécessite une très grande attention de la part du chercheur car il ne s'impose pas de lui-même et est à définir en fonction des objectifs propres de la recherche. Pour Bommier-Pincemin, un corpus pour être retenu doit vérifier des conditions de signifiante, d'acceptabilité et d'exploitabilité.

Conditions de signifiante : Un corpus est constitué en vue d'une étude déterminée (pertinence), portant sur un objet particulier, une réalité telle qu'elle est perçue sous un certain angle de vue (et non sur plusieurs thèmes ou facettes indépendants, simultanément) (cohérence).

Conditions d'acceptabilité : Le corpus doit apporter une représentation fidèle (représentativité), sans être parasité par des contraintes externes (régularité). Il doit avoir une ampleur et un niveau de détail adaptés au degré de finesse et à la richesse attendue en résultat de l'analyse (complétude).

Conditions d’exploitabilité : Les textes qui forment le corpus doivent être commensurables (homogénéité). Le corpus doit apporter suffisamment d’éléments pour pouvoir repérer des comportements significatifs (au sens statistique du terme) (volume) (1999 : 416).

Dans le cas d’interactions sur une plateforme d’apprentissage collectif en ligne, le corpus n’est donc pas forcément l’ensemble du texte écrit échangé sur ce forum. Il peut être réduit à certains suivis significatifs, voire augmenté d’autres données, dans une perspective de triangulation des données (Van der Maren, 2003). Afin d’exposer la définition de notre corpus, nous nous appuyons donc sur la typologie établie par Bommier-Pincemin (1999), à commencer par *le corpus existant ou latent*.

2.1.2. Le corpus existant (ou latent) de la recherche

Dans le cas de cette recherche, le corpus existant (ou corpus latent) est en premier lieu l’intégralité des messages qui ont été postés sur la plateforme Canufle tout au long de l’année 2004-2005 et qui s’élèvent à 3189 messages, ce qui signifie un nombre considérable d’échanges en ligne.

A ces messages s’ajoutent tous les fichiers joints qui ont été postés sur la plateforme, qui sont pour la plupart les travaux des étudiants et qui comportent donc souvent plusieurs pages. La majeure partie des fichiers joints sont des fichiers de texte au format DOC, RTF ou PDF. Nous n’avons relevé qu’un seul fichier son WAV et quelques fichiers images.

Par ailleurs, à ce premier ensemble de données accessibles à partir de la plateforme avec un identifiant et un mot de passe, viennent s’ajouter des documents auxquels nous avons eu accès par l’intermédiaire de nos directeurs de thèse impliqués dans le projet et qui nous les ont mis à disposition, à savoir :

- la description du projet de Canufle⁶⁴,
- certains cours⁶⁵ (*Interculturel, Linguistique textuelle, Evolution méthodologique, Lettres et arts contemporains*) de la maîtrise que les enseignants ont mis en ligne et que les étudiants ont téléchargé au moment de leur inscription,
- les transcriptions d’entrevues auxquelles ont pris part six enseignants du suivi, l’administrateur de la plateforme et trois personnels du Cned⁶⁶,

⁶⁴ En annexe A1, volume 2, p.8.

⁶⁵ En annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT/Cours.

- les transcriptions d'entrevues réalisées avec cinq étudiantes du suivi⁶⁷,
- la synthèse de huit questionnaires rendus également par des étudiants⁶⁸.

Cet ensemble de données multiples correspond donc bien à ce que Bommier-Pincemin nomme *le corpus existant ou corpus latent* c'est-à-dire :

l'ensemble des textes auxquels on peut avoir accès, dont on peut disposer. C'est généralement une masse « informe », non systématique, mal défini, aux contours incertains. Il est difficile d'en avoir une vue globale. Cet existant dépend de conditions étrangères à l'étude, qui ne sont pas toutes connues ni maîtrisées (1999 : 419).

En effet, dans le cadre d'interactions en ligne, il est non seulement difficile d'avoir une vue globale de cet ensemble, mais il peut aussi s'avérer difficile de stocker ces données afin d'en faire un objet d'étude exploitable.

2.1.3. L'hétérogénéité du mode de recueil des données en ligne

Certes Crinon, Mangenot et Georget (2002 : 70) affirment que *l'un des principaux avantages pour le chercheur des dispositifs d'ACAO ou de CMO est constitué par la facilité de recueil des corpus des échanges*. Il faut cependant souligner que dans le cadre des corpus recueillis sur Internet, les données sont souvent labiles et sujettes à disparaître. Désormais des outils sont élaborés et intégrés directement aux plateformes, plusieurs chercheurs en informatique comme May, George et Prévôt (2008) travaillent à améliorer le recueil des données afin de faciliter les travaux de recherche. Canufle ne fait cependant pas partie de cette génération de plateformes et de tels outils n'étaient pas encore à disposition au moment du recueil de nos données. La plateforme de Canufle a donc été mise à disposition un certain temps, puis a définitivement disparu de la Toile. Ce travail de recherche par le mode de recueil des données est donc historiquement situé et nous allons revenir en détail sur la collecte des données de la plateforme qui s'est déroulée en deux étapes.

Premier mode de recueil

Le collecticiel *QuickPlace*, comme nous l'avons déjà mentionné, avait une fonction qui prévoyait normalement que l'on puisse télécharger et sauvegarder la plateforme en mode

⁶⁶ En annexe D1, volume 2, p.48.

⁶⁷ En annexe D2, volume 2, p.202.

⁶⁸ En annexe E1, volume 2, p.330.

déconnecté⁶⁹ (notamment pour les étudiants qui ne possédaient pas une connexion à haut débit illimitée). Toutefois au cours de l’année 2004-2005, Canufle n’a jamais pu être sauvegardé sous le mode déconnecté comme cela était censé être possible.

Par ailleurs, il semblait au départ, que la plateforme resterait ouverte et accessible (avec identifiant et mot de passe) un temps indéterminé. Nous avons donc effectué, dès la fin de l’année 2005, en premier lieu tous les comptages, rubrique par rubrique des 3189 messages, directement à partir de la plateforme en ligne. Puis, au cours de l’année 2006, face à un éventuel retrait d’Internet de Canufle, nous avons commencé à sauvegarder manuellement les données qui se trouvaient sur la plateforme, c’est-à-dire l’ensemble des messages postés ainsi que tous les fichiers joints. Cette première sauvegarde s’est faite en téléchargeant les fichiers joints, puis en copiant-collant au format Word tous les messages : cours après cours, mois après mois, activités après activités, une première copie des titres et du début du message, puis une copie des messages avec leur contenu, comme les deux figures ci-dessous l’illustrent.

tâche nov-1

Modifié	Titre	Auteur	Date	Contenu
	tâche 1	Etudiante 19	01/03/2005	Je publie ma contribution très tardivement mais ce n'est que maintenant que j'ai réussi à rattraper mon retard. Je vous prie de bien vouloir m'en excuser.
	Réf. : tâche 1		02/03/2005	Prénom, Je viens de prendre connaissance de votre travail. Bravo, pour le rattrapage. Pas de commentaires particuliers. Le tout est satisfaisant. Cordialement,
	- GO - TD1 novembre	Etudiante 22	27/02/2005	
	Réf. : - GO - TD1 novembre		28/02/2005	, certains commencent par la fin pour avoir plus vite fini ; vous, vous réussissez à allier les deux stratégies. Bravo! Cordialement,
	C'est un tour...	Etudiante 27	03/02/2005de mon PC, qui se fait vieux. Le pauvre, il a bientôt 5 ans!!... mais j'essaye de me faire venir un PC de France car il y a 15 jours, c'était le blackout (obligée de réinstaller certaines fonctions)Je viens juste de lire votre commentaire, et effectivement je n'ai...

Figure 15 – Recueil de données au format Word : *Grammaire de l’oral* – Novembre – Tâche 1 – Titres.

⁶⁹ Cf. *supra*, figure 8, p.143.

Je publie ma contribution très tardivement mais ce n'est que maintenant que j'ai réussi à rattraper mon retard. Je vous prie de bien vouloir m'en excuser.

Réponse à : tâche 1 par CN= /OU=técamuflé/OU=QP_O=azora2]

Prénom

Je viens de prendre connaissance de votre travail. Bravo, pour le rattrapage.
Pas de commentaires particuliers. Le tout est satisfaisant.
Cordialement,

Réponse à : -GO - TD1 novembre par CN= /OU=técamuflé/OU=QP_O=azora2]

Prénom

, certains commencent par la fin pour avoir plus vite fini ; vous, vous réussissez à allier les deux stratégies. Bravo!
Cordialement,

....de mon PC, qui se fait vieux. Le pauvre, il a bientôt 5 ans!!.. mais j'essaye de me faire venir un PC de France car il y a 15 jours, c'était le blackout (obligée de réinstaller certaines fonctions)

Je viens juste de lire votre commentaire, et effectivement je n'ai pas la même version entre ce qui est sur la plateforme et ce qui est sur mon disque dur
Voilà la "bonne version"

Réponse à : C'est un tour... par CN= /OU=técamuflé/OU=QP_O=azora2]

Figure 16 – Recueil de données au format Word : *Grammaire de l'oral* – Novembre – Tâche 1– Textes intégraux.

Au cours de ce recueil des données une certaine déperdition a cependant eu lieu. En effet, certains documents postés sur la plateforme dans des formats incompatibles ont été téléchargés mais sont restés impossibles à ouvrir. La lecture des entrevues⁷⁰ avec certains tuteurs nous apprend aussi que par la suite certains envois (rares) ont été faits *via* la messagerie électronique pour pallier ce problème, messages que nous ne possédons pas. Enfin, comme les figures ci-dessus le mettent en évidence, une forte déperdition en termes d'ergonomie, lors du copié-collé au format Word apparaît : seul le texte perdure. Certes, ce format présente l'avantage ensuite pour le chercheur de pouvoir effectuer une recherche par mots clefs au sein de l'ensemble du corpus, grâce à la fonction *rechercher* de l'ordinateur cependant il faut avoir longuement visualisé le suivi pour pouvoir à partir de ces données imaginer ce qu'étaient les échanges sur le forum. Pour pallier cela, intuitivement nous avons effectué plusieurs copies d'écran de ce qui nous semblait *a priori* intéressant pour la suite de l'étude à ce stade du recueil des données, les copies d'écran n'ont cependant pas été systématiques pour la première partie des données, le contenu nous semblant *a priori*

⁷⁰ Cf. *infra*, § 2.3.1., p.171.

primordial. Rappelons que ce recueil des données était aussi une course contre la montre, la disparition du suivi étant indépendante de notre volonté.

Second mode de recueil

Au mois d’octobre 2006, il a finalement été annoncé que Canufle serait définitivement retiré d’Internet. Devant l’ampleur de la tâche restante (nous étions arrivée à un peu plus de la moitié des cours de la maîtrise), cette deuxième partie du recueil des données fut prise en charge par un informaticien de l’Université Stendhal de Grenoble. Ses capacités techniques lui ont permis de recueillir et de sauvegarder les données sous des formats différents, tentant de reconstituer au mieux ce qui aurait dû être accessible en mode déconnecté. Ainsi, outre le téléchargement des fichiers joints, il a reproduit les échanges des suivis à partir de copies d’écran sous forme de diaporamas PowerPoint :

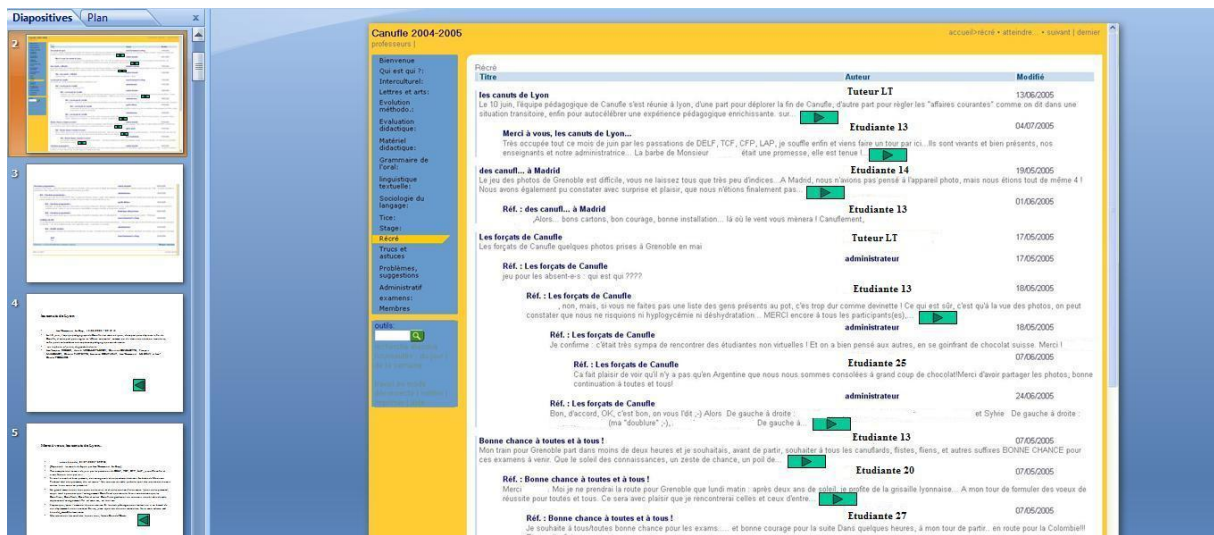


Figure 17 – Recueil de données au format PowerPoint : le forum de la *Récité*.

ou d’objets Flash diffusés en documents HTML qui se déroulent comme de petits films :

outils:

recherche étendue
nouveau : du jour |
de la semaine

travail en mode
déconnecté | notifier |
imprimer | aide

Activité 1

Document 1 : J'aimerais que nous ouvrons le débat sur le point suivant : un document de ce type mérite-t-il d'être considéré comme un texte ? Argumentez votre réponse.

Réf. : Activité 1
Votre analyse est satisfaisante et je pense, comme vous, qu'un tel document ("authentique") peut être utilisé dans une classe de FLE et même de Français Langue Maternelle, notamment pour illustrer l'opposition oral/écrit.

Etudiante 21 18/12/2004

Tuteur 21/12/2004

Activité 1

Conversations
Conversations Au-delà de la question du texte à laquelle j'ai largement répondu dans les autres contributions du mois de novembre, il est clair que le présent document ne satisfait pas aux conditions de la cohérence. Au-delà, se trouve mise en question une conception...

Etudiante 19 05/12/2004

Tuteur 11/12/2004

Tâche de novembre - tâche 1

J'aimerais que nous ouvrons le débat sur le point suivant : un document de ce type mérite-t-il d'être considéré comme un texte ? Argumentez votre réponse. La réponse à cette question peut-être très brève. Quelle que soit sa longueur (à partir d'une longueur minimale), un...
Uwagal
Cohérence et cohésion Attention! la cohésion est constitutive pour part de la cohérence. Il ne s'agit donc pas de choisir entre l'une ou l'autre.

Etudiant 7 03/12/2004

Tuteur 03/12/2004

linguistique textuelle tâche 1 nov. E

Variations
sur le thème de... la cohérence ! L'incohérence est-elle celle d'un écrit, d'une production langagière ou d'un comportement? Je ne vois pas pourquoi on ne pourrait plus "parler de la pluie et du beau temps", même en dehors du bistrot, à la condition toutefois...

Etudiante 23 01/12/2004

Tuteur 01/12/2004

Bonjour Monsieur
Voici une tentative... déjà effectuée en début d'année dernière ! je vais m'efforcer de rester présente toute l'année avec vous. Je dois suivre la Linguistique textuelle et l'Evolution méthodo. cette année, je devrais y arriver. En souhaitant que ce mois de de...
Bonsoir Madame
et à demain si vous le voulez bien...Quelques heures plus tard...Bonjour Madame
cohérente mais il n'y a pas de cohésion de l'ensemble"Effectivement. Les anomalies locales existent mais ressortissent à la sémantique....

Etudiante 13 30/11/2004

Tuteur 02/12/2004

Breves de comptoir
Je pense que ce document mérite tout à fait d'être considéré comme un texte. Si ce n'en était pas un, que serait-ce ? : une suite de morceaux de phrases sans lien ? Or il existe bien une unité dans cet extrait de brèves de comptoir. En effet, des interlocuteurs...
Cohérence Décousue!!!
Cohérence Décousue !!! Je comprends bien que vous réagissiez rapidement à une arrivée tardive sur le cours et le court... surtout à propos des brèves.Je vous conseille de consulter et de réagir aux contributions déjà proposées dans le cadre des activités du mois...

Etudiant 6 28/11/2004

Tuteur 29/11/2004

Activité1

Etudiante 24 26/11/2004

Canufle 2004-2005

accueil>linguistique textuelle>tâches novembre>activ-nov-1 • précédent | dossier | suivant

administrateur | se déconnecter

créer... répondre nouvelle révision

arrière
novembre 2004
activ-nov-1
activ-nov-2
options de la salle
sécurité de la salle

outils:

recherche étendue
nouveau : du jour |
de la semaine

travail en mode
déconnecté | notifier |
imprimer | aide

Bonjour Monsieur, 30/11/2004 - 23:29:31

Voici une tentative... déjà effectuée en début d'année dernière ! je vais m'efforcer de rester présente toute l'année avec vous. Je dois suivre la Linguistique textuelle et l'Evolution méthodo. cette année, je devrais y arriver. En souhaitant que ce mois de novembre ne soit pas symptomatique : j'ai pu canufier sur la plate-forme à partir du 18 novembre et le 19 démarrait les examinations de DELF (qui se termineront le 10 décembre). D'où ce silence radio... Mais Roger-roger, 5/5, je vous recois et émetts à nouveau...A bientôt, au plaisir de vous lire, très cordialement, **Prénom**

Vous pouvez télécharger les fichiers ci-dessous en les faisant glisser vers votre Bureau Windows. Pour ouvrir un fichier en lecture, cliquez deux fois dessus.

Nom de fichier	Taille	Modifié
-activite1 nov 8372.rtf	29KB	30/11/2004 22:34:19

créer... / répondre / nouvelle révision / copier / déplacer / supprimer

aller au début précédent | dossier | suivant

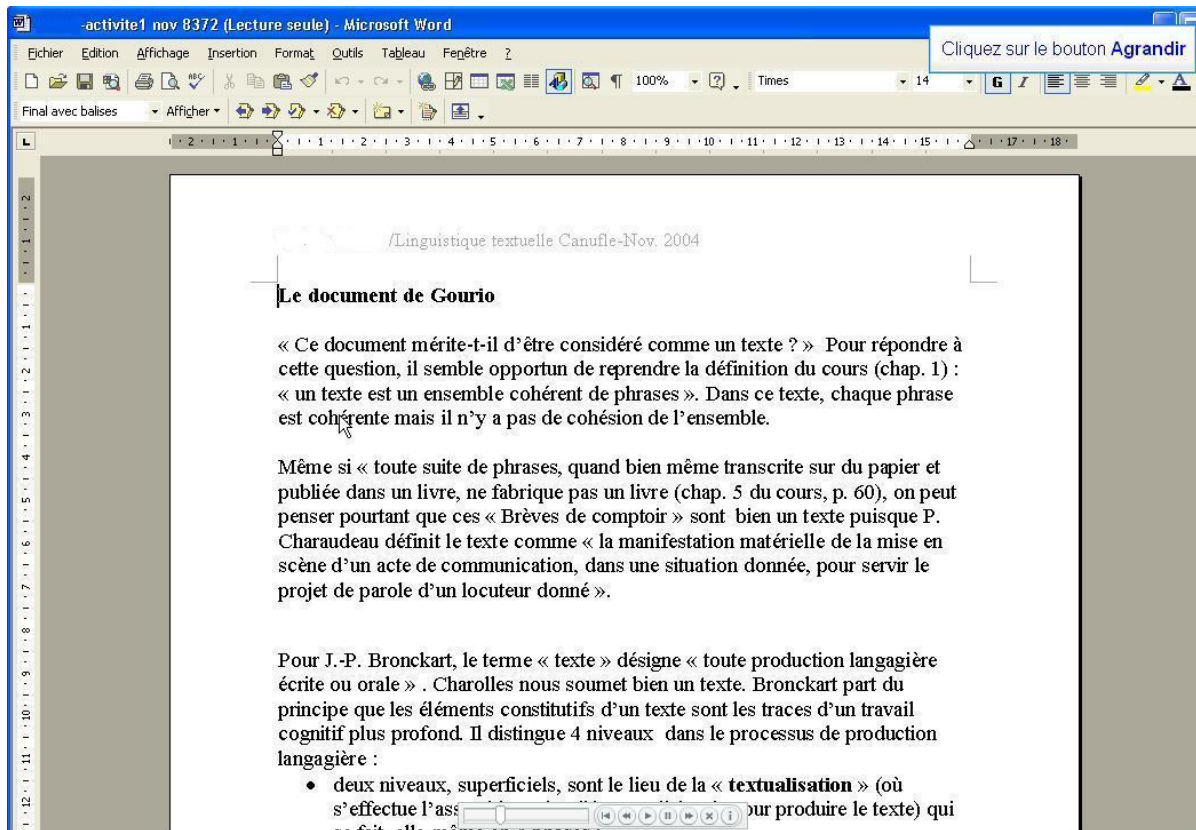


Figure 18 – Recueil de données au format Flash/HTML : *Linguistique textuelle* – Novembre – Tâche 1.

Il apparaît clairement que ce mode de recueil des données présente l'avantage d'être au plus près de l'ergonomie du forum et de reproduire exactement les gestes que le lecteur du forum fait. Nous pouvons d'ailleurs suivre la flèche de la souris dans le film qui se déroule sous nos yeux. Les données sont ainsi beaucoup plus agréables à consulter, avec toutefois une restriction : il est absolument impossible d'y faire une recherche par mots clefs. En outre, au moment de la consultation de l'ensemble de ces données, quelques objets Flash n'ont pu être visualisés, certains fichiers étant probablement incomplets ou endommagés.

Enfin, notons que devant l'urgence du délai et le nombre de données à recueillir, ce travail de collecte n'a été fait en profondeur que pour les dernières rubriques que nous avons déjà *a priori* sélectionnées comme intéressantes, grâce aux premiers comptages effectués et à une première *lecture flottante* (Van der Maren, 2003) de l'ensemble des échanges qui avaient eu lieu sur la plateforme.

Nous avons donc eu affaire à un ensemble de données contraint et non exhaustif et se présentant sous différents formats. Il nous a fallu nous adapter, le retour en arrière à partir

d’octobre 2006 n’étant plus possible. Face à la diversité et à l’ampleur de ces données, nous avons ensuite déterminé un *corpus de référence*.

2.2. Le corpus de référence

Le corpus de référence comme le définit Bommier-Pincemin :

est composé à partir du corpus existant, en adéquation avec l’objectif de travail ; il est clairement défini et équilibré. C’est lui qui fournit l’univers le plus large dans lequel chaque élément trouve sa valeur. Il constitue l’univers et fixe le point de vue de l’étude. Il représente le fond sur lequel on veut profiler les textes étudiés. Autrement dit, il matérialise le contexte, actif et virtuel, et acquiert là son statut linguistique d’unité de rang supérieur – la linguistique ne s’arrêtant ni à la phrase, ni même au texte (Rastier 1998, §III.2) (1999 : 419).

Notre objectif de travail étant principalement descriptif – il s’agit en effet d’observer des pratiques discursives dans le cadre de la formation en ligne – il nous a semblé dans un premier temps que notre corpus de référence pouvait être constitué de la totalité des messages (3189) échangés sur la plateforme de Canufle au cours de l’année 2004-2005. La temporalité et la thématique, les deux types d’échantillonnage préférés en ADMO (Herring, 2004), nous paraissaient réunies de fait : les échanges ont eu lieu dans une période bien déterminée (du 12 octobre 2004 au 5 octobre 2005) et ont tous trait à la maîtrise de français langue étrangère. Toutefois, dans un second temps, face au nombre important de messages, nous avons préféré sélectionner un échantillon à partir de la totalité de ces données disponibles, comme Herring (2004) le recommande⁷¹, afin de déterminer un corpus de référence plus restreint, qui soit représentatif et exploitable, l’ensemble des messages sur la plateforme ne présentant pas tous un intérêt identique. Nous appuyer sur une quantification de certaines données nous a semblé alors une étape importante dans l’analyse de données aussi vastes que celles que nous avons eues à consulter et un bon point de départ pour déterminer ce corpus avant toute analyse qualitative.

2.2.1. Comptages

Dans un souci de rigueur scientifique et d’exhaustivité, nous avons procédé au comptage de tous les messages présents sur l’ensemble des forums de la formation. Rappelons que tous les comptages ont été manuels et, bien que le nombre de messages par page s’affichât en bas de la page sur l’écran, nous avons tout recompté, le nombre annoncé

⁷¹ Cf. *supra*, chapitre 2, § 1.1.3., p.89.

automatiquement étant parfois erroné en raison d’une probable anomalie de fonctionnement informatique.

Notre objectif de recherche se situant dans un cadre pédagogique, nous avons décidé de nous concentrer sur les suivis des différents cours ainsi que sur l’espace *Récré* et la rubrique *Qui est qui*. Nous avons délibérément abandonné l’étude de certains forums annexes ne présentant que quelques messages, comme *Administratif* (42 contributions), *Problèmes et suggestions* (28 contributions) ou *Trucs et astuces* (6 contributions)⁷². Nous avons constaté, par ailleurs, que la multiplication de ces rubriques n’a pas toujours des conséquences positives et que le défaut principal est sans doute la dispersion des échanges ou la redondance de certains messages au sein de plusieurs rubriques dans le but d’obtenir une réponse. D’ailleurs dans le Master 2 FLE (2008-2009), les rubriques autres que les suivis des cours ne sont plus qu’au nombre de quatre : *Qui est qui*, *Questions diverses à propos du Master*, *Annonces* et *Café*, rubriques dont l’intitulé est clair et la fonction bien définie :

Le premier forum « Qui est qui » est destiné aux présentations des enseignants et des étudiants.

Le deuxième forum est consacré aux « questions diverses » que vous pouvez vous poser par rapport à votre formation.

Le troisième forum est réservé aux « annonces » (de postes, de colloques, de publications, etc.) qui peuvent intéresser de près ou de loin votre formation.

Le quatrième forum « Café » est un espace de discussion réservé aux étudiants⁷³.

En outre, le fait que ces forums soient situés au sein de l’espace général d’accueil et d’informations de la formation facilite la navigation des étudiants et organise davantage la communication au sein de la plateforme.

Enfin, partant de notre postulat initial qui est aussi le choix pédagogique que les initiateurs de Canufle avaient fait⁷⁴ : les concepteurs et les utilisateurs de plateforme électronique à vocation pédagogique ont non seulement pour objectif de susciter la participation étudiante mais également de créer des liens, de générer des interactions entre les

⁷² Cf. Tableau récapitulatif de l’activité conversationnelle sur le forum pédagogique de Canufle en annexe B1, volume 2, p.18.

⁷³ Extraits de la page d’accueil de la formation en ligne 2008-2009.

⁷⁴ Cf. *supra* et en annexe A1-E, volume 2, p.10.

différents membres du groupe, il nous a semblé pertinent d’observer comme principales caractéristiques :

- le nombre de contributions totales par suivi ;
- le nombre de contributions étudiantes par suivi ;
- le nombre de contributions enseignantes par suivi ;
- le nombre d’échanges interactifs par suivi ;

Si les trois premiers calculs se sont faits par addition de chacun des messages, en prenant en compte le nom de l’émetteur pour distinguer ensuite les contributions étudiantes des contributions enseignantes, il convient, pour le nombre des échanges interactifs, d’expliquer plus en détail la définition de l’interactivité que nous avons retenue et le mode de calcul que nous avons adopté.

2.2.2. Calcul de l’interactivité

Nous appuyant sur les précédentes définitions exposées au chapitre 2 (cf. *supra*, § 1.4.3., p.105) de Bretz (1983), d’Henri (1992) et de Bullen (1997) et conformément à la description du dispositif de Canufle que nous avons faite précédemment (cf. *supra*, § 1.2.3., p.149), nous avons donc tout d’abord considéré qu’il y avait interactivité quand une contribution initiative postée sur le forum recevait au moins une réponse, apparaissant en retrait et formant ainsi visiblement un échange à deux ou plusieurs tours de parole. Nous avons donc comptabilisé tous les échanges entre les membres du suivi.

2.2.3. Résultats chiffrés

L’ensemble des comptages effectués nous a ainsi permis de réunir et d’observer les données chiffrées suivantes :

Rubriques / Cours	Nombre total de contributions	Nombre total de contributions étudiantes	Nombre total de contributions enseignantes	Nombre total d’échanges interactifs
Qui est qui	47	41	6	0
Interculturel	302	209	93	51
Lettres et art contemporains	212	151	61	44
Evolution méthodologique	300	150	150	126
Evaluation didactique	304	244	60	29
Matériel didactique	223	113	110	84

Grammaire de l’oral	643	314	329	240
Linguistique textuelle	407	198	209	177
Sociologie du langage	273	151	122	102
Tice	183	131	51	18
Stage	41	22	19	16
Récré	96	46	50	18
Total	3031	1770	1260	905

Tableau 2 – Tableau récapitulatif de la participation et de l’interactivité par rubrique.

Ce tableau met tout d’abord en évidence la disparité du taux de participation total entre les différentes rubriques. Si nous concentrons notre attention sur les différents cours, nous observons immédiatement que le suivi de *Grammaire de l’oral* se distingue nettement des autres par son fort taux de participation total (643 contributions), suivi par le forum de *Linguistique textuelle* (407 contributions), tandis que les suivis *Matériel didactique* (223 contributions), *Lettres et arts contemporains* (212 contributions), *Tice* (183 contributions) et *Stage* (41 contributions), dont le suivi n’a été actif que le premier mois et sur lequel nous ne nous attarderons plus, présentent des taux de participation totaux particulièrement bas. Le chercheur ne peut que s’interroger sur les raisons d’une telle disparité. Pourquoi certains suivis qui ne sont pas apparemment plus attractifs que les autres génèrent-ils une plus grande participation ?

Par ailleurs, nous avons choisi d’observer distinctement la participation étudiante de la participation enseignante, car un tuteur très actif sur son suivi et qui répondrait à chaque contribution augmenterait inévitablement le taux de participation total du suivi, ce qui pourrait éventuellement conduire à des erreurs d’interprétation.

Une fois encore, les deux suivis qui se distinguent sont *Grammaire de l’oral* (314 contributions) et *Linguistique textuelle* (198 contributions) tandis qu’*Evolution méthodologique* (150 contributions), *Tice* (131 contributions) et *Matériel didactique* (113 contributions) présentent un taux relativement faible de participation étudiante.

Les tuteurs des suivis de *Grammaire de l’oral* (329 contributions) et de *Linguistique textuelle* (209 contributions) s’avèrent avoir été particulièrement actifs. En revanche, les suivis de *Lettres et arts contemporains* (61 contributions), *Evaluation didactique* (60 contributions) et *Tice* (51 contributions) présentent des taux de participation enseignante particulièrement faibles.

Nous observons que le taux de participation étudiante et le taux de participation enseignante sont la plupart du temps presque équivalents sauf pour le suivi d'*Evaluation didactique* (244 contributions étudiantes et 60 contributions enseignantes) où le tuteur semble avoir délibérément laissé la parole aux étudiants.

Enfin, les échanges apparaissent avoir été bien enclenchés dans les trois cours suivants : *Grammaire de l’oral* (240 échanges), *Linguistique textuelle* (177 échanges) et *Evolution méthodologique* (126 échanges). En revanche, *Interculturel* (51 échanges), *Lettres et arts contemporains* (44 échanges) et tout particulièrement *Evaluation didactique* (29 échanges) et *Tice* (18 échanges) présentent une interactivité très faible entre les participants.

2.2.4. Explicitation des critères de sélection du corpus de référence

L’observation de ces caractéristiques nous a ensuite conduite à établir des critères afin de sélectionner quatre cours et d’étudier plus en détail les échanges qui avaient eu lieu dans ces suivis. L’espace *Récré* et *Qui est qui* nous avaient semblé *a priori* indispensables à notre étude notamment pour l’aspect socio-affectif et nous les avons retenus d’emblée. A ces deux rubriques, nous avons décidé d’ajouter quatre forums de travaux dirigés. Nous avons considéré que quatre forums pédagogiques formeraient un tout suffisamment dense et représentatif de l’activité qui a eu lieu sur la plateforme sans que l’ampleur des données ne soit un frein à une étude en profondeur des échanges.

Premier critère de sélection des quatre suivis

Comme premier critère, nous avons donc tout d’abord décidé de retenir le nombre de contributions total et le nombre de contributions étudiantes afin de voir le suivi des TD des cours qui avaient su le mieux susciter la participation étudiante et pour lesquels les enseignants avaient également été très actifs. Se distinguaient nettement des autres les cours suivants : *Grammaire de l’oral*, *Linguistique textuelle*, *Evaluation didactique* et *Interculturel*.

Deuxième critère de sélection des quatre suivis

Le second critère touche au mode d’utilisation du forum. En effet, le cours *Evaluation didactique* nous posait un problème : il s’agit du seul cours pour lequel l’enseignant a délibérément fait le choix de ne travailler qu’en fichier attaché, incitant fortement ses étudiants à faire de même, ce qui n’a pas été sans incidence sur les autres cours, comme nous

serons amenée à l’étudier par la suite. Or, il nous a semblé *a priori* que cela modifierait considérablement l’enjeu du suivi. En effet, la lecture des messages ne se fait plus en continu sur la plateforme à partir de l’accroche, mais *via* le téléchargement d’un fichier. La conversation est faussée et le forum du cours tend alors à se résumer à une compilation de devoirs rendus, comme la figure ci-dessous le met en évidence :

Titre	Auteur	Modifié
Vos travaux	Tuteur	26/10/2004
TD 1.1	Etudiante 25	15/11/2004
Td 1.1 Comprendre le développement du domaine de l'évaluation	Etudiante 9	10/11/2004
TD 1.1 classement des mots associés à "évaluation"	Etudiante 11	10/11/2004
TD1	Etudiante 26	18/11/2004
travail td évaluation - nov	Etudiante 14	10/11/2004
Td1 Tableau "Evaluation"	Etudiante 17	11/11/2004
TD1	Etudiante 20	11/11/2004
TD N°1 - Novembre 2004 TD N°1 - Novembre 2004: Classement des mots ou expressions associés à "évaluation"	Etudiante 27	13/11/2004
TD N°1 - Novembre 2004 (Révision #FL-BAD2) TD N°1_1 - Novembre 2004: Comprendre le point des représentations (Consigne 1 et 2)TD N°1_2 - Novembre 2004: Repérer les auteurs, classer les points de vue, analyser un ouvrage (Consigne 1)	Etudiante 27	04/12/2004
TD 1.2 (f)	Etudiante 25	17/11/2004
TD 1.1	Etudiante 19	15/11/2004
TD1.2(f)	Etudiante 11	16/11/2004
TD1.2(f)	Etudiante 26	18/11/2004
TD1.2(f)	Etudiante 14	17/11/2004
TD 1.2(f)	Etudiante 18	17/11/2004
TD 1.2(f)	Etudiante 19	18/11/2004
bibliographie sur le domaine de l'évaluation- tache de novembre Bonsoir Je vous envoie ma bibliographie, relativement tard, il est 23h37 à Philadelphie. Je n'ai pu y travailler dessus avant car j'ai accès aux TD depuis seulement vendredi 12 novembre....	Etudiante 23	18/11/2004
TD 1.1	Etudiant 3	19/11/2004
TD 1.2 (f)	Etudiant 3	21/11/2004

Figure 19 – Suivi d’*Evaluation didactique* : une compilation de devoirs rendus.

C’est pourquoi nous avons choisi délibérément de ne pas retenir le suivi d’*Evaluation didactique* pour le corpus d’étude, mais nous n’excluons pas de pouvoir nous y référer si besoin est.

Troisième critère de sélection des quatre suivis

Le troisième critère qui nous a semblé important pour les raisons citées précédemment est le nombre d’échanges interactifs. Nous observons que les cours *Grammaire de l’oral*, *Linguistique textuelle* et *Evolution méthodologique* se distinguent des autres par leur fort taux

d’interactivité, avec respectivement 240, 177 et 126 échanges dialogaux ou polylogaux, comme le met en évidence le tableau suivant :

	Echange dialogal à deux tours de paroles	Echange dialogal à trois tours de parole	Echange polylogal	Total
Interculturel	36	14	1	51
Lettres et arts contemporains	36	7	1	44
Evolution méthodologique	113	13	0	126
Evaluation didactique	15	6	8	29
Matériel didactique	49	35	0	84
Grammaire de l’oral	201	36	3	240
Linguistique textuelle	164	12	1	177
Sociologie du langage	84	18	0	102
Tice	15	1	2	18
Stage	15	0	1	16
Récré	5	2	11	18
Total	733	144	28	905

Tableau 3 – Détail de l’interactivité par rubrique.

Quatrième critère de sélection des quatre suivis

Comme dernier critère de sélection, le mode de tutorat nous a semblé également intéressant. En effet, Canufle présente la particularité d’avoir certains suivis mono-tutorés :

- *Lettres et arts, Evaluation didactique, Matériel didactique, Grammaire de l’oral et Linguistique textuelle ;*

et d’autres suivis bi-tutorés :

- *Interculturel, Evolution méthodologique, Sociologie du langage et Tice ;*

C’est donc la possibilité d’observer et de comparer les modes de tutorat entre eux et les avantages et inconvénients que présente un mono ou un bi-tutorat. Enfin, comme nous l’avons signalé précédemment, certains enseignants assuraient deux suivis sur la plateforme et il nous a paru inutile de multiplier l’étude d’approches identiques.

Ainsi, pour toutes les raisons invoquées précédemment, nous avons finalement décidé de retenir comme cours mono-tutorés, *Grammaire de l’oral* et *Linguistique textuelle*. Il nous a semblé ensuite intéressant de retenir deux cours bi-tutorés. Nous avons décidé d’étudier le

suivi d’*Evolution méthodologique* pour son nombre important de contributions total ainsi que son grand nombre d’échanges interactifs. Puis, nous avons hésité pour les mêmes raisons entre les cours *Interculturel* et *Sociologie du langage*. Le premier répondait au premier critère (nombre de contributions total et très fort taux de participation étudiante), le second aux critères suivants (importante participation tutorale et nombre d’échanges interactifs). Après un premier balayage rapide des échanges, nous avons finalement décidé de retenir le cours *Interculturel*. Tout d’abord, nous nous sommes demandé pourquoi ce suivi avait généré moins d’interactions que les autres, alors que le contenu du cours est plutôt porteur à l’échange dans un contexte où les étudiants sont souvent précisément dispersés aux quatre coins de la planète et confrontés à des situations interculturelles. Le mode de contribution des tutrices a également retenu notre attention : à première vue elles ont fait le choix de faire des réponses collectives aux contributions étudiantes au contraire des tuteurs de *Sociologie du langage* qui répondent chacun presque systématiquement à tous les messages (ce qui explique le faible nombre de contributions tutorales sur le suivi *Interculturel*, par rapport au fort taux de contributions tutorales sur le suivi de *Sociologie du langage*, tel que cela apparaît dans le tableau 2, cf. *supra*, p.166).

Le corpus de référence que nous avons défini est donc l’ensemble des messages échangés sur les suivis des travaux dirigés des cours *Grammaire de l’oral*, *Linguistique textuelle*, *Evolution méthodologique* et *Interculturel* ainsi que dans l’espace *Récré* et la rubrique *Qui est qui*, ce qui correspond à un nombre total de 1795 messages, soit plus de la moitié des données en ligne (3189 messages). Ces messages se trouvent intégralement sur le cédérom du corpus, dans le dossier *Forums* du dossier *Corpus de référence* ; ils sont classés par rubrique (*Qui est qui*, *Grammaire de l’oral*, *Linguistique textuelle*, etc.), puis au sein de ces rubriques par mois. Nous rappelons que leur mode de recueil n’a pas été homogène et que donc ces données peuvent se présenter sous différents, voire multiples formats (Word, Powerpoint, JPG, etc.).

2.3. Le corpus d’étude

Comme le définit Bommier-Pincemin le *corpus d’étude*

est l’ensemble des textes sur lesquels porte effectivement l’analyse, pour lesquels on attend des enseignements, des résultats. Le corpus d’étude n’est pas nécessairement une partie du corpus de référence, mais le corpus de référence doit pouvoir être considéré comme représentatif du corpus d’étude, pour l’aspect dont on veut rendre compte. Paradoxalement, le corpus d’étude peut être plus volumineux que le corpus de référence : ce qui est définitoire, ce

n’est donc ni un rapport d’inclusion, ni un rapport de taille, mais la spécificité des rôles de chacun (1999 : 420).

L’essentiel de notre corpus d’étude se compose donc en grande partie du corpus de référence. Toutefois, comme Herring (2004) le souligne, des enquêtes, des entretiens, une observation ethnographique ou d’autres méthodes peuvent venir compléter l’analyse de discours. Elle rappelle aussi que le contexte est important dans l’interprétation des résultats de l’analyse de discours, aussi avons-nous opté pour une *triangulation élargie des données* (Van der Maren, 2003).

2.3.1. Une triangulation élargie des données

Zourou rappelle que :

Parmi le grand éventail des méthodes d’analyse de données collectées sur le terrain, de plus en plus d’études font appel à des démarches permettant une mise en parallèle des sources multiples de données comme garantie d’une meilleure validité des résultats de la recherche (2006 : 176).

Elle souligne en outre que *la démarche de la méthodologie de la triangulation semble être assez adaptée à l’examen des situations d’apprentissage médiatisée* (*ibid.* : 177). S’appuyant sur Savoie-Zajc (2000), Henri, Peraya et Charlier (2007) rappellent également que :

La triangulation ne tente pas uniquement de compenser les limites de chaque type de données et de supporter l’objectivation du sens produit pendant la recherche. Elle permet au chercheur d’explorer le plus de facettes possibles du problème étudié en recueillant des données qui permettront de faire ressortir des perspectives diverses afin de pouvoir dégager une compréhension riche du phénomène (2007 : 11).

Par ailleurs, nous pensons comme Mangenot (2006) que certaines questions de recherche ne peuvent pas être traitées à travers la seule analyse des interactions en ligne. Cet auteur fait ainsi remarquer que seuls des questionnaires ou des entretiens peuvent permettre de connaître les motivations des étudiants qui ne participent pas, mais lisent en revanche toutes les interactions.

Dans la perspective d’accroître *la validité des résultats* (Van der Maren, 2003), nous avons donc opté pour une *triangulation élargie* telle qu’elle est définie par ce dernier :

La triangulation élargie consiste elle aussi à recueillir de l’information sur un même événement ou objet auprès de plusieurs informateurs ayant des points de vue ou des rôles différents par exemple, un concierge [...], ce qui implique souvent de le faire avec des techniques différentes. Mais son objectif est différent : elle vise à mieux saisir la complexité

de l’objet sur lequel on s’informe. Dès lors, on va comparer l’information de différents informateurs ayant des points de vue différents, non pas pour évaluer chacun d’entre eux, mais pour compléter l’information qui provient d’un point de vue par celle qui provient d’un autre point de vue. La triangulation élargie utilise les différences dans l’information, tout en étant consciente de sa relativité, pour construire la complexité des événements en combinant l’information comme les pièces d’un casse-tête (Van der Maren, 2003 : 144).

Aussi, avons-nous fait le choix de croiser une analyse de discours en ligne, comme nous allons le voir, avec d’autres types de données, comme des entrevues avec les différents acteurs, des questionnaires et même un courriel.

Entrevues⁷⁵

Aux interactions extraites de la plateforme, nous avons donc ajouté les transcriptions des six entrevues avec les tuteurs et les responsables du Cned⁷⁶ et des cinq entrevues avec les étudiants⁷⁷.

Les entrevues ont été conduites et transcrites, dans la perspective de possibles recherches ultérieures, par deux intervenantes dans la formation Canufle au cours de l’année qui a suivi la fin de Canufle, c’est-à-dire en 2005-2006. Nous n’y avons pas pris part directement, les transcriptions nous ont été remises *a posteriori* par Christine Develotte.

A ces entrevues tous les tuteurs n’ont pas participé (seuls six tuteurs et l’administrateur), en revanche, sur les six tuteurs, quatre font partie des suivis du corpus de référence. Par ailleurs, ces entrevues sont longues et détaillées.

En revanche, seules cinq étudiantes ont participé à une entrevue.

Questionnaires et courriel

Des questionnaires ont également été envoyés aux étudiants à la fin de la formation. La synthèse nous a été remise par Christine Develotte telle qu’elle apparaît en annexe E1 (volume 2, p.330).

⁷⁵ Nous adoptons pour cette étude la terminologie de Van der Maren (2003 : 141) : *les entrevues où comme dans la conversation ou le dialogue, on pose des questions, on réagit par des arguments et des objections afin de susciter une nouvelle explication pour découvrir ce que l’autre sait ou comment il pense.*

⁷⁶ La transcription intégrale de ces entrevues est disponible en annexe D1, volume 2, p.48.

⁷⁷ La transcription intégrale de ces entrevues est disponible en annexe D2, volume 2, p.202.

Seules huit étudiantes ont répondu à un questionnaire (sur un total de 38 étudiants).

Enfin, nous avons échangé un courriel avec un étudiant (en annexe E2, volume 2, p.356) bien après la fin de la formation.

Des données invoquées, provoquées et suscitées

Ainsi, notre corpus d’étude se compose :

- de données *invoquées*⁷⁸ (Van der Maren, 2003) : les interactions en ligne telles qu’elles ont été définies dans le corpus de référence,
- de données *provoquées*⁷⁹ (*ibid.*) : les questionnaires et le courriel,
- de données *suscitées*⁸⁰ (*ibid.*) : les entrevues avec les différents acteurs de la formation.

Les données provoquées et suscitées nous ont permis d’éclairer certains aspects du suivi et de mieux comprendre aussi ce qu’ont vécu les personnes qui ont participé à Canufle. Car le discours produit sur un forum pédagogique n’est pas une entité abstraite, dénuée de tout contexte, mais bien le résultat d’un certain vécu. Comme Henri, Peraya et Charlier le soulignent :

Ainsi, dans une perspective qualitative, le contexte toujours singulier prend une importance déterminante et les données qui s’y rapportent devraient être soigneusement recueillies et prises en considération dans l’analyse. Elles fourniront par la suite des pistes d’interprétation (2007 : 11).

2.3.2. La protection des données personnelles

Comme l’affirment Henri, Peraya et Charlier :

⁷⁸ *Les données invoquées sont les traces de toutes les activités qui se déroulent « naturellement » ou « normalement » dans la situation et auxquelles on peut avoir accès par une observation qui, d’une certaine manière, est censée respecter la « nature » de ces activités (par exemple, les cahiers de brouillon) (Van der Maren, 2003 : 139).*

⁷⁹ *Dans le cadre de la recherche pédagogique, nous classerons le questionnaire ouvert avec le groupe des techniques produisant des données provoquées, parce qu’elles sont plus intrusives, moins co-naturelles aux situations d’enseignement (ibid. : 141).*

⁸⁰ *Les données suscitées constituent des données intermédiaires entre les données provoquées et les données invoquées. Elles sont construites dans le cadre de la recherche, mais dans un contexte qui se rapproche des situations naturelles, comme la conversation, le dialogue et le récit, où celui qui raconte partage le contrôle du récit avec ceux qui l’entendent et lui posent des questions ; où les questions que l’on pose dépendent du récit que l’on vient d’entendre (ibid. : 141).*

Un second critère de qualité, à nos yeux plus universel est le respect de règles éthiques. Ce respect ne semble pas avoir pour tous les chercheurs l’importance qu’il mérite (2007 : 14).

Pour cette recherche, nous avons donc cherché à respecter au mieux les règles éthiques. C’est pourquoi, dans un souci de garantir le respect de l’anonymat des acteurs (étudiants, tuteurs et administrateur), nous avons masqué les noms des participants. Ainsi, dans ce document (volumes 1 et 2), chaque tuteur est identifié par le cours qu’il représente : tuteur de *Grammaire de l’oral*, tuteur de *Linguistique textuelle*, etc. En ce qui concerne les étudiants, nous avons fait le choix de conserver le genre (étudiant ou étudiante) que nous avons ensuite numéroté de 1 à 11 pour les étudiants et de 1 à 27 pour les étudiantes⁸¹. En revanche, il nous était impossible d’anonymer l’ensemble des données du corpus existant (notamment celles sous format Flash/HTML), nous avons donc dû restreindre l’accès à l’intégralité du corpus existant se trouvant sur un cédérom. C’est pourquoi, nous avons largement étayé notre texte d’exemples anonymés et mis en annexes les éléments anonymés du corpus qui nous semblaient fondamentaux à la lecture de cette recherche.

2.3.3. Une représentation heuristique du corpus

Comme nous l’avons signalé en introduction, nous avons largement étayé notre texte, et tout particulièrement les chapitres qui suivent, d’exemples extraits du corpus afin que la lecture de la thèse soit plus aisée. Nous avons aussi mis en annexes imprimées l’ensemble des entrevues et la synthèse des questionnaires. Nous proposons ici une carte heuristique que nous avons élaborée afin d’aider le lecteur à mieux se repérer au sein du cédérom du corpus et de mieux en comprendre l’organisation d’ensemble :

⁸¹ Cf. annexe B2, volume 2, p.25.

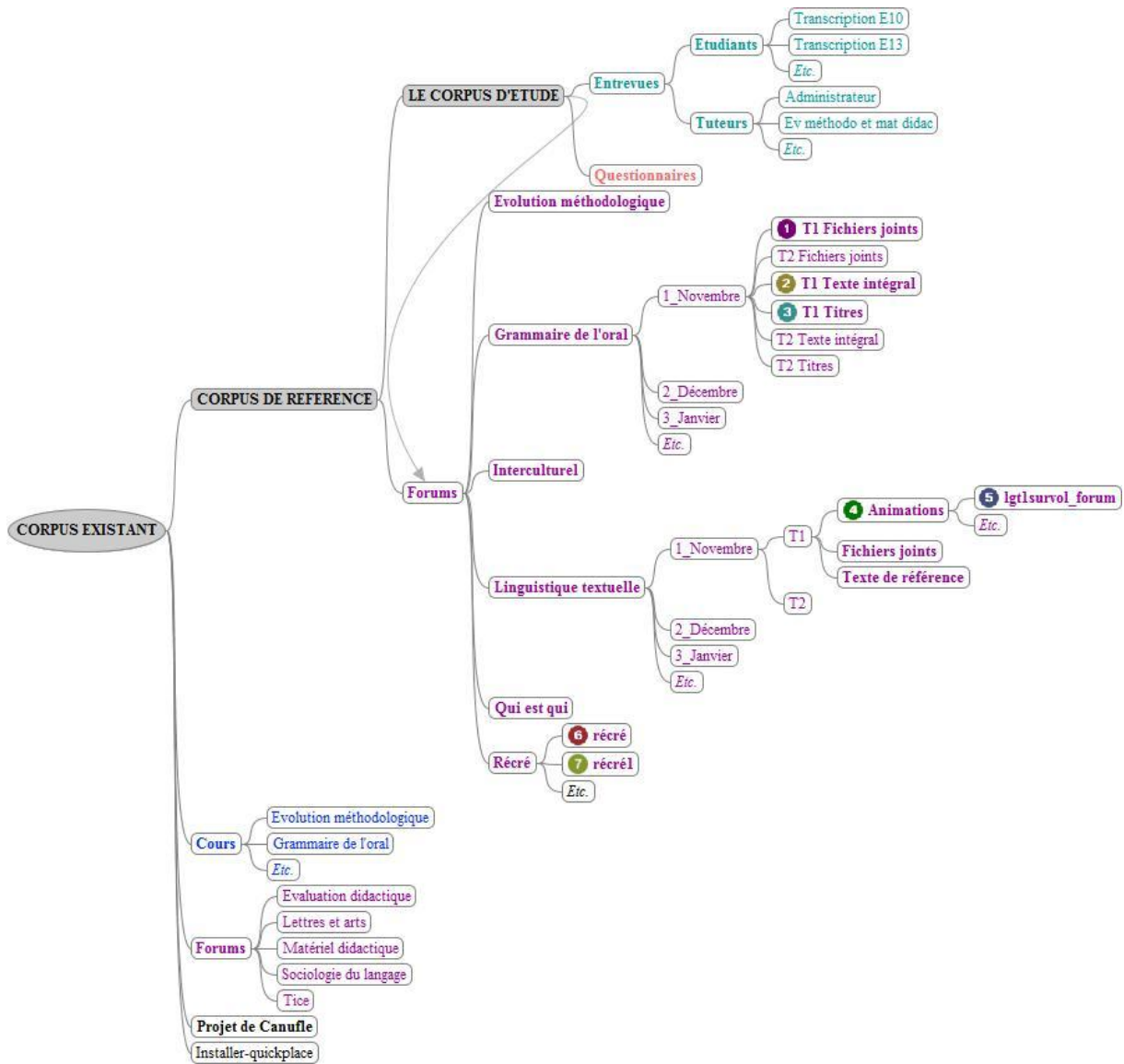


Figure 20 – Carte heuristique des annexes.

La totalité des dossiers et des fichiers n’a pas été représentée pour des raisons de lisibilité, toutefois le lecteur peut repérer les différents corpus et, au sein des corpus de référence et d’étude, la rubrique *Forums* dans laquelle se trouvent regroupés les différents suivis que nous avons sélectionnés. Au sein de ces suivis, l’organisation est mensuelle, puis par tâche. Ainsi, par exemple, dans le dossier légendé **1**, le lecteur trouvera les devoirs rendus par les étudiants pour la tâche 1 du mois de novembre du suivi de *Grammaire de l’oral*. Dans le fichier légendé **2**, le lecteur trouvera la copie du texte intégral au format Word des interactions et dans le fichier légendé **3**, la copie des titres et de l’accroche au format Word des interactions qui ont eu lieu sur le suivi de la tâche 1 du mois de novembre de Grammaire de l’oral. Dans le dossier légendé **4**, le lecteur trouvera les différentes *animations*, c’est-à-dire

les films au format Flash / HTML, comme le fichier légendé **5** par exemple qui est un petit film survolant le forum de la tâche 1 du mois de novembre du suivi de *Linguistique textuelle*. Dans le dossier *Récré*, le lecteur trouvera notamment le fichier *récré*, légendé **6**, qui est une présentation Powerpoint de l’ensemble de la rubrique et le fichier *récré1*, légendé **7**, qui est une des copies d’écran de la rubrique.

2.4. Le traitement du corpus d’étude

A partir du corpus d’étude défini précédemment nous avons donc tenté de répondre aux trois questions de recherche que nous avons posées. Pour chaque question, nous avons choisi de traiter en particulier certaines données. Nous avons également choisi nos outils en fonction de la question posée.

2.4.1. De nouveaux comptages

Pour tenter de répondre à la première partie de la première question : *quelles tâches suscitent la participation des étudiants au suivi et favorisent l’interactivité entre les membres ?*, nous avons focalisé notre attention sur l’ensemble des tâches proposées dans les suivis du corpus d’étude. Nous avons tout d’abord comptabilisé le taux de participation étudiante, puis observé l’interactivité générée pour chaque tâche.

L’observation de ces données chiffrées ainsi qu’une lecture attentive des consignes nous a permis d’établir une typologie des tâches qui ont suscité la participation des étudiants au suivi et favorisé l’interactivité, typologie que nous présentons avec les résultats chiffrés dans le chapitre suivant. S’intéresser aux tâches dans le cadre de l’étude de la communication pédagogique médiée par ordinateur peut paraître surprenant au lecteur. Toutefois comme nous l’avons évoqué au chapitre 2, les tâches sont un élément fondamental du contexte des activités discursives, elles sont à l’origine de la communication qui va s’établir ou non dans un forum pédagogique. Il nous a donc semblé essentiel de baliser en premier lieu ce contexte.

2.4.2. Une analyse discursive du discours en ligne

L’essentiel de cette recherche consiste, toutefois, en une analyse de discours des échanges en ligne entre les différents acteurs. Or, si les différentes étapes d’une analyse de contenu sont bien définies : la préanalyse, la catégorisation, le codage (incluant le décompte) et l’interprétation (Drissi et Develotte, 2010, à paraître), les étapes de la méthode de l’analyse

de discours, notamment dans le cadre d’une analyse de discours d’Internet, sont encore en cours de définition. La préanalyse serait, dans notre cas, ce que nous venons d’exposer (cf. *supra*, § 2.1, 2.2, 2.3) et qui concerne toute la construction des données en différents corpus.

La seconde étape est une lecture / analyse que nous pourrions nommer, à l’*instar* de Van der Maren (2003), *analyse heuristique*. En effet, à ce stade le chercheur ne sait pas encore ce que le discours va lui signifier. Dans le cadre de notre étude, cette étape a consisté tout d’abord en une *lecture flottante* de l’ensemble du discours en ligne du corpus d’étude. C’est au cours de cette lecture que nous avons vu émerger certaines catégories discursives. Précisons que c’est à ce stade que nous avons choisi d’accentuer notre analyse sur les messages et non sur les pièces jointes (cf. *infra*). Nous avons ensuite fait une seconde lecture / analyse à la lumière de ces catégories et en fonction des différentes questions de recherche. Pour chaque question de recherche, nous avons toutefois concentré notre lecture / analyse sur différents genres de messages, nous avons également choisi parmi les outils de l’analyse de discours dont nous disposions.

Pour tenter de répondre à la deuxième partie de la première question⁸² : *quelles sont les modalités de rédaction des consignes en ligne ?*, nous avons concentré notre étude sur l’ensemble des consignes des tâches des suivis du corpus d’étude afin de mettre en évidence les caractéristiques de ce nouveau genre d’écrit en ligne. L’analyse s’est intéressée à la mise en page de la consigne en ligne, car étudier le discours en ligne c’est aussi étudier *des écrits d’écran* (Davallon, Després-Lonnet, Jeanneret, Le Marec et Souchier, 2003). Dans cette même perspective, nous avons observé la multicanalité et les insertions de documents, notamment graphiques. Les outils de l’analyse interactionniste, comme les marques d’ouverture et de clôture, mais aussi les marques énonciatives, comme les déictiques personnels et les termes d’adresse, ont été convoqués afin d’étudier le positionnement des tuteurs. Le champ lexical du groupe a aussi fait l’objet d’une attention particulière. Enfin, nous nous sommes également intéressée aux différents contacts de langue et à la notion de registres dans une perspective de définition générique.

Pour tenter de répondre à la deuxième question : *quelles sont les pratiques discursives des tuteurs tout au long du suivi ?*, nous avons étudié en détail l’ensemble des messages

⁸² La première partie ayant été traitée différemment, cf. *supra*.

tutoraux (exceptées les consignes) du corpus d'étude : les messages de présentation de soi, les messages réactifs-évaluatifs et les messages récréatifs afin d'observer les pratiques tutorales de suivi. L'analyse s'est intéressée à la mise en rubriques, à la multicanalité (notamment l'insertion de documents graphiques mais également audio). Nous avons convoqué les outils de l'analyse interactionniste, comme les marques d'ouverture et de clôture, mais également les marques énonciatives, comme les déictiques personnels. Nous avons étudié les catégories du titre et de l'accroche dans un espace de production discursive de type forum pédagogique. Nous avons également convoqué la notion d'acte de langage et étudié notamment le questionnement, l'encouragement, l'appréciation. L'analyse s'appuie enfin sur les outils du cadre de la théorie de la politesse, comme les modalisateurs, les adoucisseurs et accorde une importance toute particulière à la notion d'*ethos*.

Pour tenter de répondre à la troisième question : *dans quelle mesure assistons-nous à la mise en place d'une communauté en ligne d'apprentissage ?*, nous avons étudié en détail l'ensemble des messages étudiants du corpus d'étude : les messages de présentation de soi, les messages réactifs et les messages récréatifs afin d'observer la constitution d'une communauté en ligne d'apprentissage. Les outils que nous avons appliqués au discours étudiant sont sensiblement les mêmes que ceux que nous avons utilisés pour le discours tutoral. En effet, notre analyse convoque aussi bien les outils de l'écriture écranique, comme l'usage des émoticônes, la catégorie du titre, les contacts de langue, que ceux de la linguistique interactionniste, comme l'ouverture, la clôture, les remerciements et l'excuse. Afin d'étudier le positionnement des acteurs et la constitution d'une communauté, nous avons étudié l'énonciation et avons également accordé une importance particulière au lexique et à la notion de *topos*.

Notons qu'en ce qui concerne les pièces jointes aux échanges des suivis du corpus de référence, nous considérons qu'elles font partie du corpus d'étude car elles font partie intégrante des messages, mais nous n'y faisons référence que dans certains cas précis. Ainsi, nous ne nous sommes appuyée sur les pièces jointes que lorsque celles-ci présentaient un intérêt particulier, comme par exemple lorsque le locuteur s'exprime dans un mode original (mode audio, graphique, *etc.*). Les devoirs rendus en pièce jointe⁸³ ont certes fait l'objet d'une *lecture flottante* mais qui n'a pas été suivie d'une analyse de discours systématique,

⁸³ Signalons ici que pour anonymiser les fichiers joints, nous avons dû modifier pour chacun ou presque leur dénomination initiale.

l'ensemble étant souvent redondant et ne présentant pas toujours un intérêt particulier pour les questions de la recherche.

Cette lecture / analyse qui s'est déroulée en trois temps en fonction des trois questions de recherche représente donc la deuxième étape. Même si ces trois temps sont distincts les uns des autres, ils ne sont pas étrangers l'un à l'autre et le chercheur effectue une sorte de va-et-vient entre ses analyses, qui s'éclairent mutuellement. Le principal avantage de cette méthode est de laisser émerger du discours des observations qui n'étaient pas prévues à l'avance, comme le souligne Herring (2004 : 20) : *cette approche convient particulièrement bien à l'analyse de formes nouvelles et relativement peu décrites de CMO, dans le sens qu'elle permet au chercheur de rester ouvert à la possibilité de découvrir de nouveaux phénomènes, plutôt que de faire la supposition à l'avance que certaines catégories de phénomènes seront trouvées*. L'inconvénient est le risque de subjectivité de la part du chercheur dans l'observation et l'interprétation des phénomènes.

La troisième étape est l'interprétation qui découle de l'ensemble de cette analyse de discours. C'est à ce moment qu'interviennent notamment les données provoquées et suscitées.

2.4.3. Une lecture attentive des données provoquées et suscitées

Les entrevues des tuteurs et des étudiants, les questionnaires des étudiants ainsi que le courriel échangé *a posteriori* avec un étudiant ont été lus attentivement, mais n'ont pas fait, comme les messages du corpus d'étude, l'objet d'une analyse de discours systématique et approfondie. Ces données ont servi ainsi essentiellement à vérifier notre propos dans la phase d'interprétation de l'analyse. Elles sont, à notre avis, un moyen de parer au danger de la subjectivité, car elles viennent éclairer de l'intérieur, par le vécu et le ressenti des différents acteurs, ce que nous avons observé de l'extérieur. C'est pourquoi nous les avons davantage citées à titre illustratif au cours de notre analyse.

3. Limites et conclusion

3.1. Limites

La première des limites qu'en tant que chercheur nous pouvons mentionner est la limitation obligatoire du corpus soumis à l'étude détaillée.

Au terme de ces cinq années de recherche, si nous ne revenons pas sur le choix d'une démarche méthodologique originale qui s'appuie en premier lieu sur des comptages, il nous apparaît indispensable que ces comptages se fassent dans la plus grande rigueur et donc qu'ils soient faits à l'aide d'outils informatiques, capables de calculer automatiquement des statistiques qui soulageront le chercheur du comptage manuel, outils qui seraient aussi plus fiables, plus systématiques. Pour aller dans ce sens, on peut voir que la plateforme du master 2 FLE 2008-2009 met maintenant en évidence par exemple le nombre de sujets et de messages pour chaque forum dédié à une tâche, ainsi que le nombre de réponses par sujet et le nombre de fois que le sujet a été vu (nous reviendrons par la suite sur l'intérêt de cette fonctionnalité), mais nous pensons davantage aux possibilités qu'offriraient des outils permettant de tracer, analyser et visualiser les activités de communications médiatisées des apprenants (cf. *supra*, p. 157, May, George et Prévôt, 2008) et des tuteurs. La croisée de différentes données chiffrées, plus variées encore que celles que nous avons étudiées, permettrait aussi au chercheur d'effectuer des choix davantage légitimés par des données chiffrées précises. Le travail que nous avons mené en est une première approche, qui demande à être approfondie.

Par ailleurs, les choix que nous avons dû effectuer sont aussi discutables et contribuent au sentiment de frustration déjà ressenti du fait de la nécessaire limitation du corpus. Nous avons opté pour des cours qui présentaient dans l'ensemble les taux les plus élevés, ce qui nous semblait un signe de réussite. Nous aurions aussi pu faire le choix de comparer des cours au taux de participation fort avec des cours au taux de participation faible pour essayer de voir précisément ce en quoi ces derniers péchaient.

La volatilité de notre corpus et sa disparition de la Toile au début de cette recherche nous a également contrainte dans le choix de certains cours et a contribué à accentuer ce sentiment de frustration. Nous nous sommes retrouvée avec des données chiffrées qui suscitaient certaines interrogations, sans plus pouvoir accéder au corps des messages ou encore avec des messages (de consigne par exemple) au format Word, pour lesquels nous souhaitions observer la mise en écran, qui n'étaient plus en ligne et que nous n'avions pas sauvegardés. C'est pourquoi nous continuons d'affirmer que des comptages sont intéressants pour démarrer une étude en CMO, mais qu'ils ne peuvent se suffire à eux-mêmes, rapidement le chercheur en sciences du langage éprouve le besoin d'étudier en profondeur le discours. Toutefois, dans le cadre d'une analyse de discours en ligne, la mise en écran est également fondamentale, aussi est-il indispensable que le chercheur puisse avoir accès aux discours dans

leur intégralité avec la possibilité d'effectuer sur les pages une recherche par mots clefs (pour mesurer la fréquence de certaines occurrences par exemple) tout en conservant la mise en écran telle qu'elle était au moment des échanges entre les participants.

Par ailleurs, l'analyse heuristique présente certaines limites, comme Van der Maren le souligne fort justement, son efficacité *dépend de la richesse de la culture de l'analyste, de sa sensibilité et de la patience qu'il accorde au processus d'émergence des significations, des analogies* (2003 :164). Elle prend également plus de temps. Si nous pensons avoir eu la patience nécessaire, nous restons consciente de nos limites personnelles en tant que chercheuse et du temps imparti à cette recherche et n'excluons donc pas l'idée de ne pas avoir fait une analyse discursive exhaustive.

Enfin, en ce qui concerne les entretiens et les questionnaires, il convient de rappeler que nous n'avons pas participé à leur élaboration. Peut-être peut-on voir là une limite, une absence de contrôle du chercheur sur des données suscitées et provoquées ? Nous rappellerons cependant que ces entretiens et questionnaires ont été certes réalisés par des intervenants dans la formation, mais dans une perspective de recherches futures. Ils ont donc bien été effectués avec une dimension recherche et également avec une connaissance du milieu et des participants que nous n'avons pas. En outre, nous avons pu les aborder de la même manière que les échanges sur le forum, avec distance et objectivité, prenant en compte dans les entretiens, par exemple, aussi bien les réponses des personnes interrogées que les questions et commentaires de la personne qui conduisait l'entretien. En revanche, il nous semble que la faible représentation des étudiants constitue davantage une limite. En effet, si plus de la moitié des tuteurs du corpus existant et plus de la moitié des tuteurs du corpus de référence sont représentés, sur un total de 38 étudiants dénombrés, seuls cinq ont participé à une entrevue et huit ont rendu un questionnaire ; par ailleurs, exclusivement des étudiantes.

3.2. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons, dans un premier temps, décrit plus en détail l'objet de notre recherche en le revisitant grâce aux apports théoriques du chapitre précédent. Puis, dans un second temps, nous avons expliqué la démarche méthodologique que nous avons adoptée, en justifiant les choix que nous avons dû faire et tout en expliquant comment nous avons déterminé nos différents corpus. Après avoir exposé l'ensemble des données du corpus existant et le mode de recueil des données en ligne, nous avons expliqué les différents

comptages que nous avons effectués et les critères de sélection que nous avons retenus afin de déterminer notre corpus de référence. Nous avons enfin présenté en détail les différentes données de notre corpus d'étude et la manière dont nous avons choisi de traiter chacune d'elles, avant d'exposer les limites de notre approche et de nos choix.

Dans cette recherche, nous avons donc cherché à observer les fonctionnements discursifs propres à la communication pédagogique médiée par ordinateur. Afin d'étudier ce discours écrit médié par ordinateur en interaction, nous avons fait le choix d'une analyse qualitative et avons principalement opté pour une analyse fine du discours en ligne. De nos observations ont découlé des interprétations propres au contexte didactique et pédagogique. C'est cette analyse du corpus d'étude et les interprétations que nous en avons tirées que nous développons dans les trois chapitres suivants et grâce auxquelles nous tentons de répondre aux différentes questions de la recherche.

DEUXIEME PARTIE

ANALYSE DU CORPUS ET PISTES D'INTERPRETATION

**CHAPITRE 4 – UNE PRATIQUE TUTORALE
INCONTURNABLE : LES TACHES ET LES
CONSIGNES**

Comme nous l'avons évoqué dans le cadre conceptuel, l'introduction des TICE a contraint les enseignants à s'adapter à ces nouveaux outils et à modifier leur manière d'enseigner, *a fortiori* dans le cadre d'un enseignement à distance et en ligne. Ils ont dû se faire plus créatifs, plus exigeants dans les travaux proposés et dans la scénarisation pédagogique. Ainsi, comme le rappellent Dejean-Thircuir et Mangenot : *La formation à distance, du fait de sa médiatisation, implique une plus grande formalisation des activités d'apprentissage* (2006b : 312). Aussi, nous postulons que, dans le cadre d'un campus numérique, le choix et l'élaboration des tâches proposées, mais également la rédaction et la mise en écran des consignes, tout au long de l'année sont des éléments primordiaux pour la participation active des étudiants au suivi et donc pour la bonne réussite d'une formation en ligne. Nous présumons également qu'une bonne tâche doit favoriser l'interactivité (telle que nous l'avons définie et calculée précédemment), car une des composantes essentielles de la réussite d'une formation de ce type est l'interactivité entre les différents membres du groupe.

Par la diversité de ses cours et la multiplicité de ses tutorats, Canufle offre un vaste choix de tâches à étudier. En effet, ce ne sont pas moins de quatre-vingt trois tâches qui ont été proposées par les différents tuteurs au travers des suivis des dix cours de l'année 2004-2005. Les tâches ont été réparties sur six mois et soumises à chaque début de mois, de novembre à avril, sauf pour le cours *Stage* qui n'a soumis qu'une seule tâche en novembre. Certains tuteurs ont proposé une tâche par mois (trois cours sur les dix) tandis que d'autres en ont proposé deux voire trois au choix. Cependant, tous les suivis des cours n'ont pas obtenu un succès similaire au cours de cette même année. Dans ce chapitre, nous tenterons donc de répondre à la question suivante : **quelles tâches suscitent la participation des étudiants au suivi et favorisent l'interactivité entre les membres et quelles sont les modalités de rédaction des consignes en ligne ?** Conformément au corpus d'étude que nous avons défini pour les raisons évoquées précédemment, nous avons concentré notre étude sur les tâches des cours retenus à savoir *Grammaire de l'oral*, *Linguistique textuelle*, *Evolution méthodologique* et *Interculturel*⁸⁴. Nous nous sommes intéressée au contenu propre de chacune des tâches mais également à la rédaction et à la mise en ligne des différentes consignes tutorales⁸⁵. Car,

⁸⁴ Afin de faciliter le travail du lecteur nous avons élaboré quatre tableaux récapitulatifs des différentes tâches par cours du corpus d'étude, disponibles en annexe B3, volume 2, p.27.

⁸⁵ Le lecteur trouvera sur le cédérom du corpus pour chacun des cours un document récapitulatif des consignes des tâches.

comme Celik et Mangenot (2004) le faisaient remarquer pour un corpus similaire, le corpus étudié, s'il relève plutôt d'un type de tutorat proactif, constitue néanmoins un cas particulier. La notion de tâche à accomplir y est en effet centrale (Mangenot 2002a et 2002b) et les consignes de l'enseignant-tuteur, renouvelées tous les mois, peuvent alors être considérées comme des contributions initiatives. Dans un premier temps, nous présenterons les résultats chiffrés du calcul de la participation aux tâches et de l'interactivité générée et nous proposerons une typologie des tâches qui ont su susciter la participation des étudiants et faciliter l'interactivité entre les membres. Dans un second temps, nous étudierons les modalités de rédaction des consignes dans un environnement numérique en ligne et chercherons à comprendre pourquoi certaines tâches ont généré moins de réactions et d'interactions. Nous concluons ce chapitre sur une proposition de classification des tâches dans un environnement numérique de type forum et sur les limites de nos résultats.

1. Vers une typologie des tâches qui suscitent la participation étudiante et facilitent l'interactivité entre les membres.

Nous commencerons tout d'abord par exposer les résultats chiffrés, auxquels nos comptages pour mesurer le taux de participation étudiante et l'interactivité générée, ont abouti.

1.1. Résultats chiffrés

1.1.1 Le taux de participation étudiante

Il convient tout d'abord de préciser que les quatre cours n'ont pas adopté une démarche similaire et que tous ne proposaient pas un nombre de tâches identiques. En effet, le cours *Evolution méthodologique* ne soumettait qu'une activité par mois qui se subdivisait parfois en différentes questions auxquelles les étudiants étaient libres de répondre partiellement, comme la consigne du mois de décembre l'indique : *Traitez une des questions suivantes (et plus si vous le souhaitez...)*. En revanche, les cours *Grammaire de l'oral*, *Linguistique textuelle* et *Interculturel* proposaient systématiquement deux activités, voire trois. Le cours *Interculturel* spécifiait cependant de choisir une tâche parmi celles proposées, ce qui n'était pas le cas pour les deux autres cours.

Il faut noter également que les contributions aux tâches mensuelles pouvaient être postées dans un espace temps beaucoup plus diffus que le mois en lui-même. Ainsi, par exemple, sur le suivi de *Grammaire de l'oral*, la première contribution étudiante relative à la tâche 1 du mois de novembre a été postée le 12 novembre et la dernière le 1er mars, nous retrouvons une amplitude similaire sur le suivi d'*Interculturel*, la première contribution étudiante relative à la tâche 1 du mois de novembre a été postée le 9 novembre, la dernière, le 14 avril. C'est donc bien par rapport aux tâches que la question de l'intérêt connu pour le suivi se pose puisqu'un apprenant peut faire le choix de traiter même tardivement dans l'année une tâche qui l'aura intéressé. Une entrevue conduite par une tutrice nous apprend même que les étudiants pouvaient continuer à poster leurs contributions pendant les vacances d'été afin qu'elles soient prises en compte pour la session de septembre. Visiblement l'étudiante 10 l'apprend également au cours de cette entrevue⁸⁶ :

Etudiante 10 : Par exemple des choses que j'ai pas fait en février, est-ce que je peux les faire maintenant ?

Tutrice : Pour moi, oui, pour mes deux cours.

Etudiante 10 : Et où est-ce que je dois les publier ? A chaque mois ?

Tutrice : Bien sûr parce qu'après je vais voir ce qui a été fait pour chaque mois. Oui, oui, à la place des activités comme si vous les aviez faites...

Etudiante 10 : ça c'est vraiment bien, si je sais que j'ai tout l'été pour rattraper mes TD ça me soulage.

Le tableau ci-dessous met en évidence le nombre de contributions étudiantes postées pour chacune des tâches des différents suivis. Nous avons ordonné les cours en fonction du nombre total de contributions qu'ils avaient reçu et faisons apparaître en caractères gras les tâches qui ont recueilli le plus grand nombre de contributions.

⁸⁶ En annexe D2-D, volume 2, p.293.

	Novembre		Décembre		Janvier			Février			Mars		Avril		Total
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T1	T2	
Grammaire de l'oral	21	20	27	42	27	25		45	25		14	22	15	9	292
Linguistique textuelle	18	13	21	15	22	20		20	16		15	15	15		190
Interculturel	27	5	16	8	18	8	1	16	14	1	15	8	8	17	162
Evolution méthodologique	32		23		26			21			23		19		144

Tableau 4 – Aperçu comparatif de la participation étudiante aux différentes tâches des cours *Grammaire de l'oral*, *Linguistique textuelle*, *Interculturel* et *Evolution méthodologique*.

L'observation de ces données chiffrées met ainsi en évidence non seulement la disparité entre les totaux des quatre suivis (292, 190, 162 et 144) mais également entre les résultats des différentes tâches au sein d'un même cours. Nous constatons, en effet, que le suivi de *Grammaire de l'oral* a reçu par exemple presque le double de contributions étudiantes par rapport au suivi d'*Evolution méthodologique*. Nous remarquons également que si le suivi de *Linguistique textuelle* et le suivi d'*Evolution méthodologique* obtiennent une participation à leurs tâches relativement régulières (de 13 à 22 et de 19 à 32), nous retrouvons cependant dans les autres suivis une plus grande disparité, de 9 à 45 pour *Grammaire de l'oral*, de 1 à 27 pour *Interculturel*. Enfin, un certain essoufflement se fait ressentir en fin de suivi dans les quatre cours, notamment à l'approche des examens terminaux. En effet, le mois d'avril totalise dans l'ensemble une participation moindre et au cours des entrevues, les étudiants reconnaissent tous l'extrême densité de cette maîtrise FLE, qui a finalement débuté en novembre et dont la première session des examens terminaux avait lieu début mai.

1.1.2. L'interactivité générée

Nous entendons ici l'interactivité telle que nous l'avons définie au chapitre 2 et calculée au chapitre 3. Nous avons donc pu mesurer, observer et comparer l'interactivité sur les différents suivis de notre corpus. Rappelons que les nombres correspondent aux échanges – de type *dialogue* ou *polylogue* – et que nous avons distingué les interlocuteurs (apprenant et tuteur), ainsi que le nombre de tours de parole. Pour chaque cours, nous avons obtenu les résultats suivants :

Grammaire de l'oral	Novembre		Décembre		Janvier		Février		Mars		Avril		Total
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	
Dialogue apprenant / tuteur : deux tours de parole	19	16	23	27	11	17	18	16	13	11	12	6	189
Dialogue apprenant / tuteur : trois tours de parole ou plus	1	2	1	5	5	4	9	3		3	1	1	35
Dialogue apprenant / apprenant :													0

deux tours de parole													
Dialogue apprenant / apprenant : trois tours de parole ou plus													0
Polylogue (trois interlocuteurs ou plus) : trois tours de parole ou plus				1	1			1					3
Sous-totaux	20	18	24	33	17	21	27	20	13	14	13	7	227

Tableau 5 – Récapitulatif de l'interactivité sur le suivi de *Grammaire de l'oral*.

Linguistique textuelle	Novembre		Décembre		Janvier		Février		Mars		Avril	Total
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	
Dialogue apprenant / tuteur : deux tours de parole	13	12	17	14	16	16	18	16	15	15	7	159
Dialogue apprenant / tuteur : trois tours de parole ou plus	2		1		3	2	1				2	11
Dialogue apprenant / apprenant : deux tours de parole											1	1
Dialogue apprenant / apprenant : trois tours de parole ou plus												0
Polylogue (trois interlocuteurs ou plus) : trois tours de parole ou plus												0
Sous-totaux	15	12	18	14	19	18	19	16	15	15	10	171

Tableau 6 – Récapitulatif de l'interactivité sur le suivi de *Linguistique textuelle*.

Evolution méthodologique	Novembre	Décembre	Janvier	Février	Mars	Avril	Total
Dialogue apprenant / tuteur : deux tours de parole	22	17	20	18	18	12	107
Dialogue apprenant / tuteur : trois tours de parole ou plus	4	2	2	1	2	2	13
Dialogue apprenant / apprenant : deux tours de parole							0
Dialogue apprenant / apprenant : trois tours de parole ou plus							0
Polylogue (trois interlocuteurs ou plus) : trois tours de parole ou plus							0
Sous-totaux	26	19	22	19	20	14	120

Tableau 7 – Récapitulatif de l'interactivité sur le suivi d'*Evolution méthodologique*.

Interculturel	Novembre		Décembre		Janvier			Février			Mars		Avril		Total
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T1	T2	
Dialogue apprenant / tuteur : deux tours de parole		1	1	3			1	3			1		2	1	13
Dialogue apprenant / tuteur : trois tours de parole ou plus						2							1	2	5

Dialogue apprenant / apprenant : deux tours de parole															0
Dialogue apprenant / apprenant : trois tours de parole ou plus	1														1
Polylogue (trois interlocuteurs ou plus) : trois tours de parole ou plus															0
Sous-totaux	1	1	1	3	0	2	1	3	0	0	1	0	3	3	19

Tableau 8 – Récapitulatif de l'interactivité sur le suivi d'*Interculturel*.

A la lecture de ces différents tableaux, nous constatons que le suivi de *Grammaire de l'oral* est le seul où nous rencontrons des polylogues, c'est-à-dire un échange auquel plus de deux interlocuteurs prennent part. Ce suivi se distingue par ailleurs, par un nombre important de dialogues apprenant / tuteur à deux, à trois tours de parole ou plus. Le suivi de *Linguistique textuelle*, tout comme le suivi d'*Evolution méthodologique*, se caractérise également par une forte interactivité entre le tuteur et les apprenants. En revanche, les tutrices d'*Interculturel* ayant fait le choix de répondre collectivement, nous observons une interactivité moins apparente sur ce suivi. Nous notons cependant que c'est le seul suivi qui a généré un dialogue entre apprenants à trois tours de parole ou plus.

1.1.3. Synthèse

Compte tenu des résultats observés précédemment, les tâches qui auraient obtenu le meilleur taux de participation et suscité le plus d'interactions seraient donc pour chacun des suivis :

- la tâche 2 du mois de décembre (42 contributions, 27 dialogues à deux tours de parole, 5 dialogues à trois tours de parole et 1 polylogue) et la tâche 1 (45 contributions, 18 dialogues à deux tours de parole et 9 dialogues à trois tours de parole) du mois de février du cours *Grammaire de l'oral*,
- la tâche du mois de novembre (32 contributions, 22 dialogues à deux tours de parole et 4 dialogues à trois tours de parole) et celle du mois de janvier (26 contributions, 20 dialogues à deux tours de parole et 2 dialogues à trois tours de parole) du cours *Evolution méthodologique*,

- la tâche 1 (27 contributions, 1 dialogue) du mois de novembre du cours *Interculturel*,
- la tâche 1 (22 contributions, 16 dialogues à deux tours de parole et 3 dialogues à trois tours de parole) du mois de janvier du cours *Linguistique textuelle*.

A partir de ces observations, nous avons étudié les autres tâches du corpus qui avaient également obtenu des résultats satisfaisants et nous avons tenté ainsi d'établir une typologie des différentes tâches susceptibles non seulement de motiver la participation des étudiants mais également de les amener à échanger entre eux. Cette typologie a été établie en nous appuyant sur celles déjà proposées notamment par les auteurs [Henri et Lundgren-Cayrol (1997 et 2001), Bullen (1997), Oliver et Herrington (2001), Mangenot (2003c)] (cf. *supra*, chapitre 2, § 2.1.3., p.114). Nous envisagerons donc en premier la discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle, puis la discussion analyse critique de documents, suivie du débat, nous terminerons par le projet.

1.2. Typologie

1.2.1. La discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle

Mangenot affirme que la première tâche que l'on remarque dans un forum pédagogique est la tâche discussion :

A l'instar de Bullen (1997), nous nommons un type de tâche **discussion**, ce qui inclut le débat mais ne s'y réduit pas. Il s'agit sans doute là du premier type de tâche auquel on pense dans un système de type forum, notamment parce qu'il en existe des modèles sociaux, comme les forums des quotidiens *Libération* ou *Le Monde* (2003c).

Comme nous l'avons vu précédemment, à partir de la discussion, cet auteur propose trois sous-types dont la discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle. Ce type de tâche, se rencontre à plusieurs reprises dans notre corpus d'étude, notamment dans le cours *Interculturel*⁸⁷. Nous rapportons ici, il faut le préciser, les consignes dans leur intégralité et conformes dans la mesure du possible à leur présentation sur le suivi. Il nous arrivera de souligner des éléments du texte au sein des consignes ou des entrevues afin de les mettre en évidence. Si le soulignement n'est pas de notre fait, nous le préciserons.

⁸⁷ Les tutrices de ce cours ont, quant à elles, regroupé ce type d'activités sous l'appellation plus générale de *sondage*.

Novembre tâche 1 (27 contributions)

Que recouvre la notion d'interculturel dans votre pays ? (*précisez celui de résidence actuelle, éventuellement la région*)

Quel(s) terme(s) est/sont employé(s) ?

Par quelles médiatisations : qui en parle ? Où ? Quels médias ?

Quelles disciplines scientifiques sont concernées ? Quelles professions ?

Quelles articulations voyez-vous entre les discours qui sont tenus sur l'interculturel et la problématique de l'intégration des différents types de publics migrants ?

Décembre tâche 1 (16 contributions)

-Quels sont les stéréotypes de la langue française et des Français qui circulent dans le pays où vous vous trouvez. Comment les expliquez vous ?

-Quelles sont les représentations des langues étrangères enseignées dans le pays où vous vous trouvez ? Faites un sondage auprès de vos étudiants ou de votre entourage (cf dans les ressources des Approches Didactiques à REMUE-MÉNINGES aux différentes expériences possibles. Pour accéder au cours, [cliquez ici](#))

-Quels sont les étrangers les plus fréquemment caricaturés dans les conversations ordinaires du pays où vous vous trouvez (blagues, etc.) ? A quels traits de ce pays « émetteur » renvoient ces caricatures ?

Janvier tâche 1 (18 contributions)

Pour ceux qui habitent ou ont habité à l'étranger : en quoi la France et les Français, ou votre pays d'origine et son peuple, peuvent paraître exotiques aux yeux des habitants du pays où vous vous trouvez ou vous vous êtes trouvé ? En quoi ces représentations sont-elles le reflet de la culture du pays qui « regarde » ?

Mars tâche 1 (15 contributions)

Sondage sur les consignes de conduites polies, convenables, correctes...

Établissez un inventaire (i) des **remontrances** et (ii) des **recommandations** ou prescriptions les plus fréquentes que

- vos parents vous adressaient lorsque vous étiez enfant ;
- vous adressez à vos enfants (si vous en avez),
- d'autres parents, de votre entourage, adressent à leurs enfants
- que vos apprenants entendent, ou ont entendu, de leurs parents

(*précisez chaque fois dans quelle-s micro-culture-s vous vous situez*)

à titre d'illustration, quelques exemples cités par GD de Salins (1992 : 53) :

*« on ne parle pas à n'importe qui,
dis bonjour à la dame,
tais-toi quand les grandes personnes parlent,
ne coupe pas la parole,
attends que j'ai fini de parler,
on regarde les gens quand ils vous parlent,
réfléchis avant de parler, ne dis pas n'importe quoi ! »*

La première tâche attire tout particulièrement notre attention puisqu'elle est celle qui a recueilli le plus grand nombre de contributions pour ce suivi et qui, en outre, est la seule tâche à avoir généré un dialogue entre étudiants à plusieurs tours de parole (cf. *supra*, tableau 8, p.191). Nous remarquons tout d'abord, qu'elle permet de situer géographiquement les apprenants puisqu'il leur est demandé de préciser leur pays de résidence actuelle, éventuellement leur région. Cela a son importance dans le cadre non seulement d'une formation à distance mais plus encore d'une formation de français langue étrangère où les apprenants sont souvent géographiquement dispersés à l'échelle mondiale. L'intérêt de cette tâche en début d'année est donc d'amener d'une manière détournée les étudiants à présenter leur lieu de vie, elle s'ancre dans leur quotidien immédiat et ne fait pas appel aux souvenirs (il est question du pays de résidence actuelle et non du pays d'origine).

Les trois autres tâches se fondent également sur l'expérience personnelle et sont centrées sur le pays où les étudiants se trouvent ou se sont trouvés : *Pour ceux qui habitent ou ont habité à l'étranger, dans le pays où vous vous trouvez* est répété à trois reprises avec des recoupements entre la France ou d'autres pays (élargissement au pays d'origine). Ces tâches touchent non seulement au quotidien des apprenants, la plupart des étudiants se trouvent effectivement à l'étranger, mais également à leur pratique professionnelle puisqu'il leur est demandé d'effectuer ces sondages auprès de leurs étudiants : *Faites un sondage auprès de vos étudiants ou de votre entourage, que vos apprenants entendent, ou ont entendu, de leurs parents*. Il apparaît donc que les étudiants se trouvant eux-mêmes dispersés à travers le monde et confrontés à d'autres cultures sont par la diversité de leurs contributions plongés au sein même de la notion d'interculturel, le suivi se fait alors relais d'un cours qui se met en pratique. Dans une entrevue⁸⁸, l'étudiante 19 reconnaît que ce type de tâche est particulièrement intéressant dans le cadre du cours *Interculturel* :

C'est-à-dire je sais qu'il y a des points positifs parce que justement on peut quand même profiter en lisant les contributions des autres, c'est-à-dire apprendre énormément de choses. On peut avoir accès à des points de vue différents et comme en plus, c'est des gens dispersés un peu dans le monde entier, chacun apporte un regard qui est d'une façon marqué par le... je ne sais pas, par la culture dans laquelle il vit à ce moment-là. Donc je pense que pour le cours d'interculturel, c'était extrêmement enrichissant. Chacun a des expériences différentes, donc là j'avoue que c'est enrichissant.

⁸⁸ En annexe D2-B, volume 2, p.232

Dans son commentaire, nous relevons l'adjectif *positifs* et par deux fois l'adjectif *enrichissant* renforcé par l'adverbe *extrêmement* qui mettent en évidence son enthousiasme. Par ailleurs, la plupart des étudiants de la maîtrise FLE à distance sont des adultes en poursuite ou reprise d'études, ayant souvent une expérience personnelle riche et une activité professionnelle en rapport direct avec le contenu de la maîtrise (des enseignants de FLE en activité à l'étranger qui veulent par exemple valider leur expérience par l'obtention d'un diplôme). Il est donc particulièrement fructueux que la tâche demande de s'appuyer sur ce vécu personnel. En effet, le produit textuel attendu est un texte relativement développé (pour les trois premières tâches au moins) se fondant essentiellement sur l'esprit d'observation de l'étudiant et sa capacité à analyser le contexte qui l'entoure. Les consignes de ces quatre tâches n'incitent pas explicitement à l'interactivité entre les membres, toutefois, les expériences étant riches et variées, les tuteurs peuvent s'attendre à ce que les apprenants réagissent aux contributions des uns et des autres. Nous analyserons en détail les interactions entre étudiants que la première tâche du cours *Interculturel* a suscitées dans le chapitre 6.

La tâche du cours *Evolution méthodologique* qui a recueilli le plus grand nombre de contributions est également une discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle :

Novembre tâche 1 (32 contributions)

- Nous vous demanderons tout d'abord de tracer votre profil en matière de FLE ou plus généralement de langue vivante étrangère : quelle est votre discipline d'origine ? êtes-vous enseignant ? A plein temps ou épisodiquement ? etc.
- Nous vous proposons ensuite de vous pencher sur votre propre expérience d'apprenant de langue vivante étrangère. Essayez de décrire le plus concrètement possible à travers quelles pratiques vous avez étudié les LVE (en précisant de quelles langues il s'agit)
 - durant votre scolarité
 - éventuellement de manière volontaire dans un centre de langue
 - ou d'une autre manière, par immersion, par exemple, lors d'un séjour dans un pays d'une autre langue que la vôtre.
- Gardez-vous un bon souvenir de certains de vos apprentissages de langue ? ou au contraire un souvenir peu favorable ? Dans les deux cas, essayez de décrire concrètement à quoi est due cette impression favorable ou défavorable ?
- En même temps que vous réfléchissez à cela et que vous y répondez, nous vous demanderons de lire le premier chapitre du cours d'Evolution méthodologique. Il vous aidera sans doute à mettre vos idées en forme. Il nous permettra d'avancer dans la réflexion sur les variations méthodologiques dans l'enseignement du FLE.

Au vu des premières réponses, nous vous apporterons d'autres interrogations pour approfondir collectivement la réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement des LVE, en particulier du FLE.

Cette tâche se présente comme un autoportrait d'étudiant de FLE et d'apprenant de langues vivantes, proche de la biographie langagière. Le produit textuel attendu est un récit autobiographique où le partage des vécus peut susciter échanges, partages et réactions. Bien que les questions soient nombreuses et variées, la contrainte rédactionnelle paraît moindre, il est clairement demandé de *se raconter* et dans les productions étudiantes, le pronom personnel *je* domine largement le texte. La tutrice apparente d'ailleurs souvent cette production textuelle à un *récit de vie* comme en témoignent ses commentaires : *Votre témoignage ressemble, comme celui de certains de vos collègues, à un récit de vie ou Bravo pour votre récit de vie qui se lit comme un roman*. Il a déjà été constaté qu'Internet a généré un certain nombre de nouveaux genres qui s'apparentent au genre de l'autobiographie et qui favorisent l'exposition du *moi* comme notamment les pages personnelles (Beaudouin, Fleury et Pasquier, 2004), mais également les carnets web, journaux de bord ou intimes, qui sont souvent utilisés à des fins d'autoreprésentation (cf. chapitre 1, § 3.1.3). Le média Internet prête donc à se raconter publiquement et semble favoriser l'exposition de soi et un certain voyeurisme de l'autre, mais dans le cadre d'une tâche pédagogique de début d'année sur un forum pédagogique, c'est aussi l'occasion de mieux connaître les différents participants du forum en vue principalement de constituer un groupe. Ainsi, nous constatons comme Mangenot (2003c) que ce type de tâche est un excellent moyen, en début d'année, d'amener de nombreux étudiants à s'exprimer et donc à *se sentir partie prenante du groupe*. Nous rejoignons ici l'idée de Henri et Lundgren-Cayrol (1997) qui assignent la même fonction aux activités de fouille collective.

1.2.2. La discussion analyse critique de documents

A partir du type de l'analyse critique proposée par Henri et Lundgren-Cayrol qui a pour but *d'apprendre à présenter un document et à raisonner d'une manière critique sur son contenu* (*ibid.* : 20), et sur le modèle défini par Mangenot intitulé *discussion qui s'appuie sur la lecture de documents nouveaux*, nous proposons le type de tâche *discussion analyse critique de documents*. Il s'agit d'une tâche où le tuteur propose un extrait d'un document généralement authentique prêtant à discussion et dont il demande une analyse.

A partir du mois de décembre, le suivi d'*Evolution méthodologique* ne propose que ce type de tâches. Les étudiants doivent successivement analyser à partir de différentes questions les méthodes *De vive voix*, *C'est le printemps*, *Archipel*, *Cartes sur Tables*, puis une méthode de leur choix.

Janvier (26 contributions)

Pour l'activité du mois de janvier, nous vous proposons de revenir à "C'est le printemps".

Etudiez les éléments dont vous disposez sur cette méthode et dites si se manifestent, dans ce cours de niveau 1, les premiers signes :

- d'une perspective pragmatique
- d'une perspective sociolinguistique
- d'une dimension discursive
- d'une linguistique énonciative
- d'une évolution de point de vue sur l'apprentissage.

(une cinquantaine de lignes)

Février (21 contributions)

Les tableaux des contenus d'Archipel et de Cartes sur Tables (document 24) reflètent-ils, et de quelle manière, l'évolution méthodologique en cours au début des années 80 ?

L'ensemble de ces tâches d'analyse préalables, qui s'organisent au sein d'un projet annuel, concourt à aider l'apprenant à appréhender la réalisation du dossier final qui consiste précisément en l'étude d'une méthode du choix du candidat. Chaque tâche mensuelle est donc une étude diachronique de l'évolution méthodologique en FLE, mais également une approche progressive visant à la réalisation de la tâche finale, les tâches mensuelles n'étant que des sous-tâches d'entraînement à l'évaluation sommative. Le produit textuel attendu est une analyse de documents, développée, dont le nombre de lignes souhaité est précisé (une cinquantaine de lignes), et nécessairement organisée (rappelons que le diplôme préparé sur Canufle est une maîtrise). Ces tâches sont certainement *a priori* perçues par les étudiants comme en relation directe avec leur tâche ou future tâche d'enseignant de FLE et donc davantage motivantes. Dans une entrevue⁸⁹, l'étudiante 18 à qui l'on demande si certaines tâches lui semblaient très adaptées, très pertinentes au travail et d'autres pas du tout répond :

Alors, je ferai une différence entre « intéressantes », « adaptées » enfin « pertinentes » parce que... Il y a des tas de tâches que j'ai trouvé intéressantes à faire du point de vue intellectuel mais... Oui c'est ça qui apportait une réflexion sur un thème théorique mais par contre la relation entre les matières étudiées et la pratique, la réalité de la vie professionnelle... Il y avait des tas de matière où je ne vois pas bien le lien direct. Je ne dis pas qu'il n'y a aucun lien mais je dis qu'il y a une adaptation à faire. Ce n'est pas directement réutilisable dans la vie professionnelle. Donc, de ce point de vue-là, est-ce que la formation est pertinente ? Honnêtement, la personne qui fait ça, qui débarque dans une salle, elle a tout à apprendre et ce n'est parce qu'elle a fait une superbe maîtrise en ligne avec mention très bien qu'elle saura faire les cours. Inversement, une personne qui saura très bien faire les cours, peut ne pas réussir avec cette formation parce que c'est vraiment très théorique.

⁸⁹ En annexe D2-E, volume 2, p.310.

Il apparaît dans sa réponse que l'adaptation à la réalité de la vie professionnelle est importante, pour des étudiants, rappelons-le, souvent déjà engagés dans la vie professionnelle, même si la réflexion sur un thème théorique n'est absolument pas exclue. En ce qui concerne l'interactivité entre les membres, cette tâche ne semble pas devoir en susciter, puisque chaque étudiant a la même méthode à étudier, sauf si l'on imagine que chacun des membres ne fournisse sa contribution qu'après avoir lu et étudié celles des autres et que celle-ci ne se conçoive que comme un ajout à la précédente. Dans ce cas, l'ensemble des contributions des étudiants à la tâche sur le forum pourrait être considéré comme un seul et même développement d'une question. Il faudrait bien évidemment alors repenser intégralement la consigne et l'évaluation de la tâche, mais nous pouvons imaginer l'apport cognitif et le traitement presque exhaustif de la question que cette méthode engendrerait, un peu à la manière d'un wiki.

Les tâches du cours *Linguistique textuelle* sont presque également toutes sur le modèle de la discussion analyse critique de documents :

Décembre tâche 1 (21 contributions)

Soit le texte suivant :

« Marcel et Robert ont décidé de s'affronter dans une course à pied. Le premier, malheureusement, n'a plus les jambes de ses 20 ans et termine second, à la grande joie du second qui franchit le premier la ligne d'arrivée. »

Quelles remarques vous inspire la construction des réseaux coréférentiels dans le texte ci-dessus? Pouvait-on faire mieux ?

Mars tâche 2 (15 contributions)

Soit la phrase suivante :

L'individu l'avait déjà dérobée au voisin.

Cette phrase vous semble-t-elle pouvoir constituer le titre ou la première phrase d'un texte ?

Elles se distinguent cependant des tâches des autres cours en premier lieu par la brièveté de leur consigne. Nous constatons par ailleurs que ce type de tâche invite également à une réponse courte. En effet, comme nous l'avons constaté tout au long du suivi, souvent les contributions ne dépassent pas une page, ce qui peut paraître surprenant aux yeux de certains étudiants qui semblent déroutés. Nous notons en effet que certains cherchent à développer inutilement et sont même rappelés à l'ordre par le tuteur : *Je trouve que votre explication est trop longue et trop complexe* ou *Votre contribution est longue et nourrie de réflexions justes. Sans doute ne vous en demandai-je pas tant !* ou encore *Votre analyse est satisfaisante. Elle*

pouvait toutefois être plus courte. D'autres jouent sur la taille de la police et la mise en page occupant ainsi ostensiblement la page afin d'éviter le blanc, et ce notamment lorsqu'ils publient leurs travaux en fichiers attachés. D'autres enfin rendent les deux activités du même mois dans le même document. En fait, si la tâche sollicite un temps de réflexion certain, la rédaction de la réponse peut en revanche être courte, voire très courte. Ces réponses peuvent ainsi facilement être publiées directement en réponse sur la plateforme, sans passer par un fichier attaché. C'est un des grands avantages des tâches qui ne nécessitent pas une production trop longue, ne pouvant pas s'insérer dans un message de réponse du forum et pour laquelle l'étudiant est contraint de recourir à un fichier joint, ce qui dénature un peu l'esprit du forum, comme nous le verrons plus en détail par la suite.

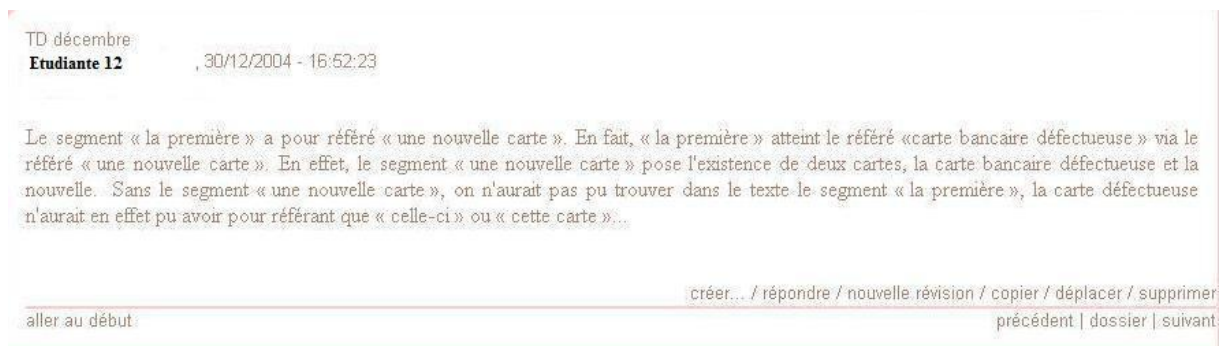


Figure 21 - Exemple de production courte publiée directement sur la plateforme (activité 2 du mois de décembre, suivi de *Linguistique textuelle*).

Ainsi, nous constatons que les réponses sur le suivi de *Linguistique textuelle* ont la brièveté des réponses caractéristiques des disciplines scientifiques, les sciences du langage étant, rappelons-le, à mi-chemin entre les disciplines humanistiques et les disciplines scientifiques.

1.2.3. Le débat

Il est une forme de discussion (Mangenot, 2003c) dont le but est de développer certaines habiletés polémiques chez l'apprenant (Henri et Lundgren-Cayrol, 1997). Dans notre corpus, seule la première tâche du cours *Linguistique textuelle* se distingue véritablement comme un débat. Cette tâche a relativement bien su motiver la participation des étudiants, puisqu'elle a reçu dix-huit contributions. A partir d'un extrait de *Brèves de Comptoir 1998* de Jean-Marie GOURIO, le tuteur donne la consigne suivante : *J'aimerais que nous ouvrons le débat sur le point suivant : un document de ce type mérite-t-il d'être*

considéré comme un texte ? Argumentez votre réponse. La production textuelle attendue est un texte argumentatif et le but avoué de cette tâche est de faire réagir les étudiants, de provoquer des réflexions spontanées, comme il le précise dans le message de consigne des tâches du mois suivant : *Au cours du mois de novembre, je vous ai proposé une double réflexion sur la notion de texte. La première voulait solliciter des réactions ou réflexions naïves, mais néanmoins significatives...* Ces avis divergents peuvent ainsi donner lieu à des débats et nourrir la réflexion de chacun.

1.2.4. Le projet

Mais, s'il est une tâche qui suscite la participation étudiante et favorise les interactions, c'est ce que nous appelons à l'*instar* d'Oliver et Herrington (2001), le projet. A partir de la définition qu'en donnent ces auteurs, nous retenons les traits suivants, caractéristiques du projet : la réalisation d'un produit final à partir de l'utilisation appropriée des ressources disponibles. Le suivi qui se démarque de tous les autres par le nombre de contributions étudiantes qu'il a reçues est celui de *Grammaire de l'oral*. Il est le seul cours dont l'ensemble des tâches relève explicitement du projet annuel et collectif, comme nous allons le voir.

Lors de la première consigne du mois de novembre, le tuteur présente ainsi son projet :

Je distinguerai : les activités en général qui se présentent comme des suggestions ou des pistes de réflexion pour vous aider à travailler seul(e). Il vous est toujours loisible de discuter de celles-ci sur le forum pour donner votre avis, demander des éclaircissements, etc. et les tâches qui requièrent de votre part un travail de rédaction et qui sont soumises à évaluation (cf. l'introduction de ce cours) mais qui peuvent faire aussi l'objet de discussions avec le tuteur (ou la tutrice) ainsi qu'avec vos camarades de classe.

Nous notons que, dès le début, il est question d'échanges avec le tuteur mais aussi entre les étudiants. Par ailleurs, il apparaît clairement que les tâches ne sont pas déconnectées les unes des autres mais qu'elles s'articulent au sein d'un vaste projet. Nous proposons donc comme définition du projet : un travail collectif annuel subdivisé en tâches et aboutissant à la réalisation d'un produit commun, support de la réflexion commune.

Un projet unique subdivisé en tâches

En effet, si les toutes premières tâches ou activités sont davantage destinées à faire entrer les étudiants dans le cours et à les amener à réfléchir à la problématique de la

grammaire de l'oral, dès la quatrième activité du mois de novembre, le tuteur met en place le projet qu'il a prévu de développer sur l'année :

Activité d (en attendant d'en faire une tâche le mois prochain)

Je termine par celle-ci car c'est la plus importante.

J'aimerais par la suite travailler sur un corpus oral avec toute la classe. Ce corpus sera constitué de transcriptions que vous aurez faites selon des conventions que je vous fournirai le mois suivant.

Ce corpus servira de document de base pour le travail requis à des fins d'évaluation (cf. le segment "évaluation" dans l'introduction)

Dès maintenant j'aimerais que vous vous mettiez à la recherche de programmes radiophoniques à base de conversations téléphoniques entre un ou plusieurs animateurs et les auditeurs.

Vous enregistrerez un programme de ce type et vous choisirez pour la transcrire une conversation qui dure entre une minute et une minute et demie. Peu importe le sujet et le niveau de langue. Vous noterez le nom de la station, la date, l'heure du programme, son intitulé. Je distribuerai la prochaine fois un formulaire qui récapitulera ces informations. Vous aurez ensuite à transcrire cette conversation. Je recueillerai l'ensemble des transcriptions réalisées par la classe et les mettrai à la disposition de tous sous forme de corpus. Comme la logistique de constitution du corpus est un peu lourde, je vous demande donc de vous préparer.

Il faudrait que nous puissions disposer du corpus à la fin décembre de façon à ce que vous puissiez commencer à travailler sur l'étude que je vous demande de réaliser dans le cadre de l'évaluation.

Il apparaît donc que toutes les tâches à partir de cette activité vont s'orienter vers une seule et même tâche, à savoir *recueillir et étudier un corpus commun*, les différentes tâches des mois suivants n'étant que des subdivisions de cette tâche que nous récapitulons ainsi :

- Recueillir le corpus
- Renseigner la fiche
- Transcrire le corpus
- Relire et corriger le corpus
- Faire les premiers commentaires
- Etudier les pronoms personnels
- Etudier la négation
- Etudier les *que*
- Récrire le corpus version interview ou dialogue théâtral
- Etudier les *alors* et les *donc*

Ce projet engage donc l'ensemble des étudiants du cours qui vont devoir s'entraider et mutualiser leur travail.

Un projet collectif

Au cours de la consigne du mois de décembre, il reprecise son objectif :

Comme je vous l'ai déjà dit précédemment (cf. « Procédure d'évaluation » et « activités de novembre 2004 »), j'aimerais que nous constituions ensemble un corpus de transcription d'enregistrements de conversations téléphoniques radiophoniques : chacun contribuant avec la transcription de la conversation qu'il aura enregistrée (sur K7 ou mieux, sous forme numérisée, comme cela nous pourrions tous entendre vos conversations).

Il s'agit donc bien de mutualiser son travail. Chaque étudiant doit participer par son enregistrement et sa retranscription à l'élaboration d'un corpus unique qui va servir à tous. Cette tâche peut être rapprochée d'une tâche coopérative où *chaque apprenant, en s'appuyant étroitement sur le groupe ou son équipe, participe à la réalisation de la tâche collective en se chargeant d'une sous-tâche* (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 : 32). Toutefois, l'élaboration du corpus n'est que la première partie de la tâche, en effet, les apprenants doivent également analyser ce corpus. Cette seconde partie de la tâche se rapproche, quant à elle, davantage d'une tâche collaborative, telle que Henri et Lundgren-Cayrol la définissent : *L'apprenant réalise, pour lui et par lui-même, l'ensemble de la tâche en puisant dans les ressources de l'environnement et en s'appuyant sur le groupe qui devient, lui aussi, une ressource* (ibid. : 33).

Un projet qui motive le travail en groupe et l'interactivité

Enfin, au cours des consignes, il est régulièrement rappelé aux étudiants qu'il est souhaitable qu'ils s'aident les uns les autres : *Je demande aux résidents de pays francophones d'enregistrer une ou deux conversations supplémentaires pour éventuellement dépanner quelqu'un de très isolé* (consigne du mois de novembre), mais également qu'ils travaillent en groupe : *Vous pouvez bien sûr travailler en groupe ou encore Bien sûr, si vous remarquez quelque chose d'autre, n'hésitez pas à nous en faire profiter.*

Enfin, une des activités même implique le travail en groupe lorsqu'il est demandé une relecture commune du corpus :

[...] je vous demanderai de bien vouloir relire celui de vos camarades regardez si rien ne cloche (orthographe, numérotation des lignes, des tours de paroles, transcriptions avec des

signes qui ne sont pas ceux de nos conventions, etc.). Il vaut mieux que plusieurs personnes relisent, cela diminue les possibilités d'erreurs.

Par ailleurs, la responsabilité de chacun est soulignée : *De la qualité de votre travail va dépendre la pertinence de vos remarques. Vous avez aussi une responsabilité vis-à-vis des autres...* Les tâches données prévoient donc un fort degré d'interactivité entre les étudiants, voire un échange d'informations entre les apprenants.

Ce type de tâche est particulièrement fructueux sur le plan de l'interactivité car il nécessite en premier lieu un échange d'informations entre les étudiants – *information gap*, tel qu'Ellis (2003) le définit, le distinguant de l'échange d'opinion, *opinion gap* – avant de se poursuivre par une réalisation collective.

Comme nous l'avons dit précédemment, les tâches qui ont obtenu le plus fort taux de participation sont la tâche 2 du mois de décembre, avec 42 contributions, qui correspond à la transcription de l'enregistrement de la conversation et la tâche 1 du mois de février, avec 45 contributions, qui correspond à plusieurs activités : la mise au point sur la version définitive du corpus, mais également l'inventaire et l'analyse des pronoms personnels utilisés dans le corpus et l'observation du traitement à l'oral de la question des clitiques. Les étudiants se sont donc fortement mobilisés pour contribuer à la tâche commune. Dans les entrevues, les étudiants reconnaissent d'ailleurs l'intérêt de ce travail à plusieurs, même s'ils avouent que cette tâche leur a demandé un important travail et s'est révélée particulièrement chronophage. Et si l'interactivité entre les apprenants n'apparaît pas visiblement dans nos résultats quantitatifs, c'est que de nombreux échanges entre les étudiants ont eu lieu par courriel, comme nous le verrons en détail dans le chapitre 6.

Dans un premier temps, nous nous sommes donc intéressée aux différentes tâches que les tuteurs ont choisies pour leur suivi et nous avons mis au jour une typologie des tâches qui suscitent tant la participation des étudiants que les interactions entre les apprenants. Dans un second temps, il nous a semblé indispensable de nous intéresser aux modalités de rédaction des consignes.

2. Les modalités de rédaction des consignes dans cet environnement numérique en ligne

Le discours du tuteur est révélateur de la relation qu'il entretient non seulement avec les étudiants mais également avec le média qui lui permet d'établir un lien pédagogique. Comme l'a montré Develotte (2006), dans un forum pédagogique les différents membres sont confrontés à un espace d'exposition discursive qui conditionne leur production discursive. La page des consignes de chaque mois est un de ces espaces, espace particulièrement important pour les apprenants puisque ce premier message peut être considéré comme la une du TD mensuel. Aussi, nous pensons que la rédaction des consignes est un des moments clés du suivi. Nous faisons en effet l'hypothèse que les consignes de chaque cours en tant que premiers éléments sont déterminantes de la participation et de l'interactivité qui vont avoir lieu sur le forum pédagogique. Nous étudierons donc tout particulièrement la mise en page et poserons la question du document attaché authentique, nous tenterons ensuite de voir comment les tuteurs établissent un premier contact et adoptent un positionnement socio-affectif particulier, puis cherchent à motiver les apprenants en instaurant un esprit de groupe. Nous terminerons sur le fait que la consigne en ligne est un véritable genre à part.

2.1. La mise en page

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les tuteurs sont d'une part contraints dans leur production discursive par les modalités rédactionnelles que le collectif propose et ont d'autre part des choix à faire par rapport aux fonctionnalités qui leur sont offertes. Il nous a donc semblé pertinent de comparer la mise en page des différentes unes du mois de novembre – début du suivi – des quatre cours de notre corpus qui, comme nous allons le voir, présentent chacune des particularités⁹⁰.

⁹⁰ L'intégralité des consignes du mois de novembre des quatre cours sont disponibles en annexe C1, volume 2, p.32.

2.1.1. Le mode traditionnel

The screenshot shows a web interface for 'Canufle 2004-2005 professeurs'. The main content area is titled 'Champs de l'interculturel' and includes a breadcrumb trail 'accueil > interculturel > tâches novembre'. Below the title, it says 'Au choix:'. There are two tasks listed:

TACHE 1 : sondage
 Que recouvre la notion d'interculturel dans votre pays ? (*précisez celui de résidence actuelle, éventuellement la région*)

- Quel(s) terme(s) est/sont employé(s) ?
- Par quelles médiatisations : qui en parle ? Où ? Quels médias ?
- Quelles disciplines scientifiques sont concernées ? Quelles professions ?
- Quelles articulations voyez-vous entre les discours qui sont tenus sur l'interculturel et la problématique de l'intégration des différents types de publics migrants ?

TACHE 2 : expérience
 Se reporter dans le cours, dans les ressources des Approches Didactiques à RECUEIL DES DONNÉES et aux consignes de l'expérience du JOURNAL D'OBSERVATION

At the bottom of the main content area, there is a link: 'aller au début'. On the left side, there is a sidebar with navigation links: 'arrière', 'instructions', 'tâche 1', 'tâche 2', 'outils:', 'recherche étendue', 'nouveau(s) : du jour | de la semaine', and 'travail en mode déconnecté | notifier | imprimer | aide'.

Figure 22 – *Interculturel* : consigne du mois de novembre.

L'observation de cette première consigne du suivi d'*Interculturel* nous montre que les tutrices de ce cours ont choisi de proposer immédiatement les consignes des TD, sans adresse particulière aux étudiants, ni signature de la part des enseignants. Ce mode se rapproche d'une consigne traditionnelle donnée sur une photocopie dans un enseignement à distance par courrier postal. Nous nous proposons de le nommer *le mode traditionnel*. Nous constatons que les fonctionnalités du traitement de texte sont bien utilisées, les deux tâches (au choix) sont mises en évidence par les caractères gras, une première question apparaît, suivie de quatre questions qui se détachent grâce à un retrait et des puces. Le texte intégral apparaît à l'écran, il n'est pas nécessaire d'utiliser un curseur pour dérouler le texte. La mise en page est sobre et claire, mais également impersonnelle.

2.1.2. Le mode hybride

Nous avons regroupé les trois cours ci-dessous car, comme nous pouvons le constater, ils suivent un mode presque similaire, mode que nous nous proposons de nommer *le mode hybride* car il croise la structure traditionnelle de présentation des consignes et le genre du courrier électronique.

arrière
instructions
activités

outils:
recherche étendue
nouveau(s) : du jour | de la semaine

travail en mode
déconnecté | notifier | imprimer | aide

Bonjour,

Pour notre premier contact, je vous propose d'abord de faire connaissance. J'enseigne la didactique du FLE à l'université Lyon 2, en Master FLE. Mon domaine est plutôt la méthodologie, les techniques d'enseignement et le français sur objectif spécifique.

Je suis plutôt favorable en formation à une approche pragmatique qui part du terrain et construit des outils de réflexion à partir des données d'observation. Nous aurons l'occasion d'en reparler à travers les activités mensuelles qui vous seront proposées.

Ce suivi en ligne sera également assuré par [nom] du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon.

Pour novembre,

- Nous vous demanderons tout d'abord de tracer votre profil en matière de FLE ou plus généralement de langue vivante étrangère : quelle est votre discipline d'origine ? êtes-vous enseignant ? A plein temps ou épisodiquement ? etc.
- Nous vous proposons ensuite de vous pencher sur votre propre expérience d'apprenant de langue vivante étrangère. Essayez de décrire le plus concrètement possible à travers quelles pratiques vous avez étudié les LVE (en précisant de quelles langues il s'agit)
 - durant votre scolarité
 - éventuellement de manière volontaire dans un centre de langue.

Figure 23 – *Evolution méthodologique* : consigne du mois de novembre.

arrière
xxxxx
instructions
tâche nov-1
tâche nov-2

outils:
recherche étendue
nouveau(s) : du jour | de la semaine

travail en mode
déconnecté | notifier | imprimer | aide

Activités de novembre 2004

Je vous propose ici des activités liées aux Unités 1 et 2 du cours. Reportez-vous donc à ces "leçons" chaque fois que c'est nécessaire. Je distinguerai : les activités en général qui se présentent comme des suggestions ou des pistes de réflexion pour vous aider à travailler seul(e). Il vous est toujours loisible de discuter de celles-ci sur le forum pour donner votre avis, demander des éclaircissements, etc. et les tâches qui requièrent de votre part un travail de rédaction et qui sont soumises à évaluation (cf. l'introduction de ce cours) mais qui peuvent faire aussi l'objet de discussions avec le tuteur (ou la tutrice) ainsi qu'avec vos camarades de classe.

Unité 01 ANTÉRIORITÉ DES PRATIQUES DE COMMUNICATION ORALE SUR CELLES DE L'ÉCRIT

À la suite de cette première session, je vous recommande d'aller visiter quelques sites en relation avec les thèmes évoqués dans le cours. Il s'agit pour l'essentiel de questions qui relèvent de la culture générale. À vous d'évaluer vos besoins en la matière.

Certaines des lectures suggérées dans le cours pourront vous être utiles pour d'autres cours. Là encore, à vous de joindre l'utile à l'agréable.

Figure 24 – *Grammaire de l'oral* : consigne du mois de novembre.

The screenshot shows a web interface for a course titled 'Linguistique textuelle' in November 2004. The top navigation bar includes 'accueil>linguistique textuelle>tâches novembre'. The left sidebar contains a menu with 'arrière novembre 2004', 'actv-nov-1', 'actv-nov-2', 'options de la salle', and 'sécurité de la salle'. Below this is an 'outils' section with a search icon and links for 'recherche étendue', 'nouveau... du jour | de la semaine', 'travail en mode', 'déconnecté | notifier |', 'imprimer | aide'. The main content area displays the date 'Novembre 2004' and a timestamp '15/10/2004 - 16:50:38'. The text reads: 'En ce mois de novembre, nous commençons notre collaboration. Dans le suivi qui vous est proposé ici, il s'agit de réfléchir ensemble et si possible à partir de documents sur la notion de texte. N'hésitez à intervenir sur les interventions des uns et des autres. Le principe essentiel est de travailler ensemble.' Below this are two activities: 'Activité 1' with the text 'Je vous propose un texte de Jean-Marie GOURIO' and 'Activité 2' with 'et plus théorique, un texte de Michel CHAROLLES'. A note states: 'Les documents supports et les consignes de travail sont accessibles en téléchargeant les documents ci-dessous. Il suffit de cliquer sur les icônes correspondantes. Vous adresserez vos contributions dans le dossier *activité 1* pour l'analyse du texte de Gourio; dans le dossier *activité 2* pour le texte de Charolles. Eh oui il faut bien un peu d'ordre et de discipline si l'on veut s'y retrouver.' A download instruction follows: 'Vous pouvez télécharger les fichiers ci-dessous en les faisant glisser vers votre Bureau Windows. Pour ouvrir un fichier en lecture, cliquez deux fois dessus.' At the bottom, a file manager shows two files: 'Breves-Gourio.rtf' (284KB, 15/10/2004 16:07:47) and 'Charolles.rtf' (3 12:06:04).

Figure 25 – *Linguistique textuelle* : consigne du mois de novembre.

En effet, nous observons la présence de l'énonciateur, une adresse au destinataire, une formule d'ouverture, de clôture ou encore la présence d'un *post-scriptum* et même de fichiers joints dans le cas du suivi de *Linguistique textuelle*. Nous notons qu'un soin tout particulier est apporté à ce message particulièrement long et développé dont il faut dérouler le texte par un curseur. Ces messages dépassent ainsi le cadre de la consigne traditionnelle et sont un véritable premier échange entre les tuteurs et les étudiants. En effet, dans le cadre d'un cours à distance, non seulement les étudiants ne connaissent pas leur tuteur, mais ces consignes n'ont pas pu être explicitées dans un face à face entre l'enseignant et les étudiants, comme c'est la plupart du temps le cas en présentiel. Il est donc indispensable de soigner ce discours, qui est aussi le tout premier de l'année du tuteur aux étudiants. Une observation diachronique des consignes de ces cours, nous montre cependant que les tuteurs de *Linguistique textuelle* et d'*Evolution méthodologique* ne font pas usage systématiquement de ce mode et ont tendance à revenir au mode traditionnel, où le corps du message ne se compose que des consignes de travail. Sans doute les tuteurs n'éprouvent-ils pas le besoin régulier de s'adresser personnellement au groupe à chaque mois et faute d'une formation particulière reproduisent ce qu'ils savent faire le mieux : rédiger des consignes traditionnelles qui demeurent

impersonnelles. Il faut souligner enfin que le tuteur de *Linguistique textuelle* joint sur le suivi, cinq mois sur six, un document authentique à ses consignes, ce qui n'est pas sans soulever un certain nombre de questions.

2.2. La question du document attaché authentique

En effet, la notion de document attaché authentique dans le cadre d'un enseignement à distance *via* une plateforme numérique mérite réflexion en raison notamment des problèmes de droit qu'elle soulève. Comme le soulignent Oliver et Herrington (2001) la notion d'authenticité dans la tâche est très importante. Et même si les tâches du cours *Linguistique textuelle* ne sont pas à proprement parler des tâches authentiques telles que ces mêmes auteurs les définissent, elles s'appuient à plusieurs reprises sur des documents authentiques qui se trouvent en fichiers joints ou directement insérés sur la plateforme : textes (tâches 1 et 2 du mois de novembre), article de journal (tâche 2 du mois de décembre, tâche 1 du mois de janvier, tâche 2 du mois de février, tâche 1 du mois de mars), vignette de bande-dessinée (tâche 2 du mois de janvier), comme l'illustrent les exemples ci-dessous :

Décembre tâche 2

Soit le texte suivant:

« Sa carte bancaire étant défectueuse, un client du Crédit Agricole obtient de son banquier une nouvelle carte. La première, volée plus tard, sera utilisée. Dans ce cas a jugé la Cour de Cassation dans un arrêt du 10 janvier, le titulaire et le banquier sont co-responsables : le premier parce qu'il a rangé sa carte avec son code, le second parce qu'il n'a pas récupéré et détruit la carte soi-disant inutilisable... »

Vous avez ici une coupure de presse « empruntée » au quotidien Libération.

Quel référent attribuez-vous au segment « la première » ?

Janvier tâche 2

Soit une vignette de bande dessinée, vignette empruntée à Hergé (cf. Vol 747 pour Sydney).



Comment analysez-vous le « ça » et le « là devant » ? Sommes-nous ici plus proches de l'ordre écrit ou de l'ordre oral ?

Cependant, la publication de documents authentiques sur la plateforme n'est pas sans poser de problèmes comme le souligne l'enseignant au cours d'une entrevue. Il reconnaît qu'il s'agit là d'une vraie difficulté pour l'enseignement à distance, que lui-même s'est régulièrement fait rappeler à l'ordre par le Cned qui contrôle la plateforme et souhaite vivement une législation plus permissive. Il le note même à plusieurs reprises dans des échanges avec les étudiants sur le forum :

J'aimerais bien proposer des illustrations et des développements sur cette question, mais il faut faire très attention en France avec les droits d'auteur, même dans un contexte pédagogique. Ce n'est pas le chat de Geluck qu'il faut craindre, c'est son maître ou son avocat ! Il y a des choses qu'on peut montrer en cours, mais qu'on ne peut pas afficher sur un site ou reproduire sur un photocopie. L'exception française dans ce domaine est un frein redoutable. *Linguistique textuelle* – Janvier – Activité 2.

Je pourrais vous illustrer ça en fichiers attachés, mais il faut rester prudent avec les droits d'auteurs et de copyright. Nous sommes surveillés ! *Linguistique textuelle* – Janvier – Activité 2.

Il apparaît donc qu'il convient de trouver des solutions à ce problème, car il est évident qu'on ne peut d'une part défendre la notion d'authenticité et d'autre part interdire la publication de documents authentiques sur une plateforme pédagogique. En effet, les tuteurs ne sauraient prendre le risque d'enfreindre la loi et nous considérons par ailleurs que la production de *faux documents authentiques* afin d'être dans la légalité serait une perte de temps évidente. En outre, lorsque la formation a lieu sur une plateforme uniquement accessible par mot de passe, formateurs et apprenants se retrouvent dans une situation proche de celle de l'enseignement traditionnel en salle de classe : il n'y a pas de réelle diffusion des documents. Aussi, pensons-nous, que dans ce cas pédagogique particulier, le droit de diffusion sur la plateforme et

d'exploitation de documents audio, vidéo, graphiques ou textuels devrait être totalement libre pour l'ensemble des participants à la formation.

2.3. Etablir un premier contact avec les apprenants et se positionner socio-affectivement

Les consignes sont, comme nous l'avons déjà souligné, le premier discours du mois, elles sont l'occasion pour les tuteurs d'établir ce premier contact, indispensable à toute bonne relation pédagogique, avec leurs apprenants.

2.3.1. L'ouverture et la clôture

Premiers et derniers éléments de la mise en discours des tuteurs, l'ouverture et la clôture sont des éléments essentiels du message. Or, nous constatons que le message des consignes ne contient chez le tuteur de *Grammaire de l'oral* aucune formule d'ouverture particulière. Les titres des pages *Activités de novembre 2004*, *Novembre 2004* semblent faire office d'ouverture de l'échange. En revanche, les messages du même tuteur se terminent souvent par une formule d'encouragement comme *Bon courage et à bientôt* ou *Bon courage ! Noël n'est plus très loin ! Bonne année à toutes les canuflétistes et tous les canuflétistes* ou encore *Je vous souhaite bon courage et vous dis à bientôt pour de nouvelles aventures langagières*.

Les tuteurs d'*Evolution méthodologique* semblent avoir fait l'effort d'établir un lien socio-affectif avec les étudiants dans le premier message (consigne du mois de novembre), à travers leur présentation, mais aussi grâce à une marque d'adresse au destinataire *Bonjour* et une formule finale *A bientôt*. Cet effort ne se renouvelle qu'au mois de février où les tuteurs annoncent le programme à venir pour les trois prochains mois. Leur message débute alors à nouveau par *Bonjour, à tous* et s'achève sur *Bon courage et Bonnes lectures !*, formules qui semblent être un moyen d'adoucir le contenu du message annonçant une masse plus grande de travail à venir pour les étudiants. Les autres consignes ne comportent aucune marque d'ouverture ni de clôture particulière, tout comme les messages de consignes du tuteur de *Linguistique textuelle* et des tutrices d'*Interculturel* qui ne contiennent ni formule d'adresse, ni formule finale.

2.3.2. Les marques de la présence de l'énonciateur

Dans des consignes de travail, la présence de l'émetteur ne va pas forcément de soi. Ainsi, même si l'émetteur est l'initiateur des consignes, il peut choisir de s'effacer complètement derrière le message lui-même. Dans les consignes du cours *Grammaire de l'oral*, la présence de l'émetteur dans le message est omniprésente comme en atteste la récurrence (quinze fois dans ce premier message de consignes) du pronom personnel de la première personne du singulier, *je*. Le message en est ainsi rendu moins impersonnel. Ce tuteur a également porté un soin tout particulier à la mise en scène de son image pédagogique tout au long de ses messages de consignes. Ceux-ci sont, en effet, jalonnés de remarques concernant son propre vécu du suivi, au cours duquel il doit affronter notamment des problèmes de surcharge de travail,

J'ai quand même passé une dizaine d'heures à faire un peu le ménage ! J'ai simplement mis bout à bout, par ordre alphabétique, les différentes contributions en ma possession. *Grammaire de l'oral* - Janvier

Je viens d'effectuer quelque chose comme la quinzième relecture de ces quelque 80 pages. J'ai essayé d'harmoniser au maximum. J'ai essayé d'éliminer ce qu'il y avait comme fautes d'orthographe. (...) J'ai bien dû passer une cinquantaine d'heures sur vos contributions (ceci n'est absolument pas mon métier principal!). *Grammaire de l'oral* - Février

mais aussi des difficultés informatiques *J'ai dû faire face une fois de plus à des ennuis de connexions* (*Grammaire de l'oral* – Avril). Nous constatons que ce tuteur a opté dès la première page pour une scénographie toute particulière. Ses messages dépassent, en effet, largement le cadre de la consigne de travail cherchant à toucher par empathie ses étudiants. La mise en scène de son image ne se fait pas de manière anodine et le tuteur vise à annihiler la distance qui peut traditionnellement exister – et *a fortiori* dans le cadre d'une formation à distance – entre l'enseignant et ses étudiants. En parlant de lui, de son vécu du suivi, le tuteur donne ainsi une consistance humaine à un interlocuteur qui n'a pour les étudiants qu'une existence virtuelle. Le *correcteur* – qui certes n'est pas une personne anonyme mais lointaine et intangible – devient un être de chair qui sent et vit. Par ailleurs, ce tuteur cherche à se mettre au même niveau que ses étudiants en évoquant des situations personnelles similaires à celles que sont en train de vivre les apprenants comme la surcharge de travail, le retard accumulé au cours du suivi ainsi que les difficultés techniques dans une formation à distance *via* Internet. Il met également en évidence sa participation active, au même titre que les étudiants, à la tâche du groupe qui consiste à établir un corpus commun.

Quant aux tutrices d'*Evolution méthodologique*, elles se présentent dans le premier message de consignes de manière brève pour ne plus ensuite parler d'elles-mêmes. Toutefois, comme Maingueneau le souligne : *L'énonciateur doit légitimer son dire : dans son discours, il s'octroie une position institutionnelle et marque son rapport à un savoir* (2002 : 239). Ainsi, elles se présentent l'une et l'autre comme des professionnelles de leur discipline, en exercice dans des établissements dont la réputation n'est plus à faire :

J'enseigne la didactique du FLE à l'université Lyon 2, en Master FLE. Mon domaine est plutôt la méthodologie, les techniques d'enseignement et le français sur objectif spécifique. [...] Ce suivi en ligne sera également assuré par [prénom et nom] du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon.

Au contraire, chez le tuteur de *Linguistique textuelle*, tout comme les tutrices d'*Interculturel*, l'*ethos* du tuteur n'est pas construit au stade du message des consignes qui est centré respectivement sur le destinataire et sur le référent.

2.3.3. Les termes d'adresse aux destinataires

Les consignes mensuelles données sur le forum s'adressent *a priori* aux étudiants, les destinataires du message, et cherchent à faire naître chez eux un certain comportement. Si aucun des tuteurs ne débute son message de consignes par un nom d'adresse aux étudiants, nous avons noté cependant une récurrence plus ou moins importante au sein des messages de consignes du pronom d'adresse *vous*. Nous avons ainsi dénombré, dans l'ensemble des consignes données en ligne, 169 occurrences du pronom personnel du pluriel *vous* dans les consignes du cours *Grammaire de l'oral*. Nous notons donc que ce tuteur accorde une grande place à ses destinataires.

En ce qui concerne les cours *Interculturel* et *Linguistique textuelle*, la présence du destinataire est également récurrente : 36 occurrences du pronom *vous* pour le premier cours et 34 pour le second. Nous rappelons par ailleurs que la plupart des tâches du cours *Interculturel* font appel au vécu même des apprenants (cf. *supra*, § 1.2.1., p.192) :

Que recouvre la notion d'interculturel dans votre pays ? (Novembre)

Quels sont les stéréotypes de la langue française et des Français qui circulent dans le pays où vous vous trouvez. Comment les expliquez-vous ? (Décembre)

Quelles sont les représentations des langues étrangères enseignées dans le pays où vous vous trouvez ? (Décembre)

Pour ceux qui habitent ou ont habité à l'étranger : en quoi la France et les Français, ou votre pays d'origine et son peuple, peuvent paraître exotiques aux yeux des habitants du pays où vous vous trouvez ou vous vous êtes trouvé ? (Janvier)

En revanche, dans le discours des tutrices d'*Evolution méthodologique*, la présence du destinataire est moins prégnante, 25 occurrences seulement du pronom personnel *vous*.

2.3.4. Humour et mode graphique

Le tuteur de *Linguistique textuelle* est un des seuls à avoir utilisé d'autres modes d'expression que le discours écrit. En effet, par deux fois au cours de l'année, à la période des fêtes, il joint à ses messages de consignes des dessins humoristiques

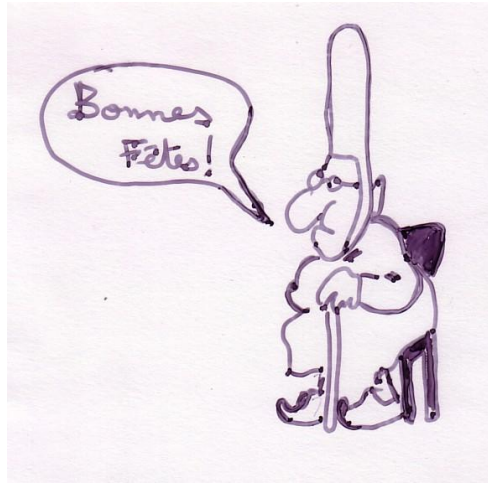


Figure 26 – Dessin réalisé par le tuteur de *Linguistique textuelle* et publié avec la consigne du mois de décembre.



Figure 27 – Dessin réalisé par une amie du fils du tuteur de *Linguistique textuelle* et publié avec la consigne du mois de janvier.

réalisés par lui-même (ou des proches) comme il le précise dans une entrevue⁹¹ :

C'est pour ça aussi que j'utilise le dessin quelquefois. Le dessin et puis je le fais spécialement moche enfin c'est-à-dire que j'utilise les fonctions les plus bêtes de l'outil parce que je considère que c'est une façon aussi d'amener les gens à utiliser... à oser utiliser les potentialités de l'outil, de ne pas avoir de complexes par rapport à ça. Pour moi l'humour fait partie de... ça sert à quelque chose. Et puis c'est moins triste aussi. On s'ennuierait un peu à ce niveau-là.

Le mode graphique associé ici à l'humour permet au tuteur de détendre l'atmosphère avant de donner ses consignes, d'établir un lien avec ses étudiants sur un autre mode que le traditionnel mode écrit et de montrer aussi une autre face de son personnage.

2.4. Motiver les apprenants et instaurer une dynamique de groupe

Comme nous l'avons souligné, une tâche pour être fructueuse doit non seulement motiver les étudiants mais également favoriser l'interactivité. Il apparaît que le discours des consignes en tant que contribution initiative se doit de mettre en place les mécanismes de fonctionnement du groupe, pour que précisément un groupe se forme.

Le tuteur de *Grammaire de l'oral* nous paraît être un exemple significatif. En effet, cet enseignant fait dans ses consignes de très nombreuses références au groupe et au travail en groupe car il a décidé de faire travailler ses étudiants sur un corpus commun établi par l'ensemble des étudiants. Le travail donné est un véritable projet commun nécessitant l'implication de chacun des membres du groupe. Ainsi, les étudiants doivent, tout d'abord, enregistrer une conversation téléphonique radiophonique. Immédiatement, l'enseignant sollicite une entraide entre les étudiants :

Je demande aux résidents de pays francophones d'enregistrer une ou deux conversations supplémentaires pour éventuellement dépanner quelqu'un de très isolé.

Par ailleurs, une fois l'enregistrement effectué et la conversation transcrite, les étudiants doivent l'envoyer au tuteur qui la met ensuite à la disposition de l'ensemble du groupe afin que les étudiants se relisent les uns les autres :

Je vous demanderai de bien vouloir relire celui de vos camarades regardez si rien ne cloche (orthographe, numérotation des lignes, tours de paroles, transcriptions avec des signes qui ne

⁹¹ En annexe D1-D, volume 2, p.141.

sont pas ceux de nos conversations, etc.). Il vaut mieux que plusieurs personnes relisent, cela diminue les possibilités d'erreurs.

Les étudiants sont donc tous véritablement engagés dans l'élaboration d'un corpus commun qui servira de base aux prochaines activités et au mémoire final. L'enjeu est donc important pour tous. L'enseignant à travers l'emploi récurrent de la première personne du pluriel met en évidence l'enjeu de ce travail collectif :

Quand nous aurons confectionné une seconde version plus présentable, nous nous en servirons comme référence. (...) Notre première tâche est de nous mettre d'accord sur la version définitive du corpus. (...) Dans ce cas, signalez vos trouvailles à tout le monde et nous corrigerons chacun de notre côté sur nos versions individuelles.

Il n'hésite pas, par ailleurs, à rappeler à l'ordre les éléments perturbateurs du groupe au travers de messages tels que : *Les inscriptions tardives et le manque de rigueur de certains ont considérablement retardé le processus*. Les références au groupe sont donc très fréquentes dans le discours de ce tuteur qui s'est également donné pour objectif de motiver le travail en groupe en générant une tâche collective.

Les références au groupe et notamment au travail en groupe sont également très importantes dans les consignes du tuteur de *Linguistique textuelle*. Nous notons, en effet, que ce tuteur emploie exclusivement dans son introduction du mois de novembre la première personne du pluriel à travers le pronom *nous* et l'adjectif possessif *notre*, et qu'il emploie également un champ lexical du travail en groupe.

En ce mois de novembre, nous commençons notre collaboration. Dans le suivi qui vous est proposé ici, il s'agit de réfléchir ensemble et si possible à partir de documents sur la notion de texte. N'hésitez à intervenir sur les interventions des uns et des autres. Le principe essentiel est de travailler ensemble.

L'introduction du mois de décembre insiste également sur l'importance du travail en groupe :

J'invite les étudiants à croiser les regards, à consulter les contributions du groupe. La réussite du présent tutorat numérique est largement dépendant du groupe, d'un fonctionnement de groupe.

En revanche, les consignes des cours *Evolution méthodologique* et *Interculturel* sont dans l'ensemble toutes dénuées de référence au groupe et au travail en groupe. Nous ne relevons à aucun moment l'encouragement à travailler ensemble si ce n'est dans le premier message du suivi d'*Evolution méthodologique* au travers de l'adverbe *collectivement* : *Au vu des premières réponses, nous vous apporterons d'autres interrogations pour approfondir*

collectivement la réflexion sur l'apprentissage et l'enseignement des LVE, en particulier du FLE, et dans la dernière consigne du suivi d'*Interculturel* où les tuteurs recommandent les échanges sur le forum et invitent directement les étudiants à lire les contributions de leurs pairs et à y réagir :

Avril tâche 1

Vous avez sans doute chacun(e) personnellement vécu plusieurs malentendus drôles ou émouvants, dans vos échanges en situation de contact :

- Racontez-en 1 ou 2, en rapportant le plus fidèlement possible, ce qui s'est dit et ce qui s'est passé et en restituant précisément les impressions et les émotions éprouvées,
- proposez-en une analyse (auto-analyse) : quelles en sont, selon vous, les origines ? Quels en ont été les effets ? Quels en ont été les enseignements ?
- lisez les autres récits de malentendus évoqués et réagissez (hétéro-analyse du malentendu + commentaire sur l'auto-analyse).

2.5. La consigne en ligne : un genre à part

D'ordinaire la rédaction des consignes dans une relation pédagogique se veut extrêmement formelle, dans un niveau de langage soutenu, caractéristique d'un écrit qui se veut aussi un modèle de ce que l'enseignant est également en droit d'attendre en retour. Cependant, les consignes sont pour les tuteurs en ligne l'occasion d'adopter un positionnement socio-affectif particulier, propre à cette nouvelle situation de communication pédagogique. Ainsi, nous constatons que dans le cours *Grammaire de l'oral*, mais également dans le cours *Linguistique textuelle*, le texte se veut moins formel comme en attestent les contacts entre la langue écrite et la langue parlée, les contacts de registres et la négligence orthographique tandis que dans les cours *Interculturel* et *Evolution méthodologique*, la consigne reste très scolaire.

2.5.1. Les contacts langue écrite / langue parlée

Nous relevons en effet plusieurs exemples de langue parlée au sein des consignes du cours *Grammaire de l'oral* : *Bon, ben, on approche donc des examens, j'aimerais que vous lussiez (wahoh !)*. Ce dernier énoncé est par ailleurs un exemple intéressant du mélange des styles que nous rencontrons dans ce type de message : un subjonctif imparfait, mode caractéristique d'une expression écrite châtiée, voire désuète, immédiatement suivi d'une interjection admirative empruntée à un langage oralisé proche de celui que nous rencontrons dans les bulles des bandes dessinées. Par ailleurs, nous avons constaté que le tuteur adoptait à l'écrit un comportement typique de l'oral. En effet, dans la consigne de décembre après un

long message d'explications, ce tuteur consacre la fin de sa consigne à un *Récapitulons* dans lequel il répète en trois points l'essentiel de ce qu'il vient d'écrire. Ainsi, comme à l'oral et dans un contexte traditionnel d'enseignement en présentiel, le tuteur répète et synthétise !

Le tuteur de *Linguistique textuelle* observe, en revanche, un ton formel tout au long de l'année. Ses messages ne sont pas véritablement personnalisés et même lorsqu'il présente ses vœux aux étudiants, cela reste conventionnel : *Tout d'abord, je vous présente mes meilleurs vœux pour la nouvelle année*. Les mois suivants, le tuteur se contente d'exposer immédiatement les activités du mois à accomplir. Ce n'est qu'au mois d'avril, le dernier mois du suivi, que le tuteur se laisse aller à plaisanter et à relâcher quelque peu le niveau de langage soutenu qu'il a maintenu tout au long de l'année laissant la langue parlée et familière se glisser au sein de son écrit :

Et pas question de se découvrir d'un fil, mais en fin mai vous pourrez normalement faire ce qu'il vous plait !

Bon, ben, on approche donc des examens et je vous recommande la consultation des sujets et des corrigés que j'ai placés à votre intention sur la plateforme (cf. Linguistique Textuelle : Bibliothèque). Je ne voudrais pas trop insister, mais ma recommandation se veut forte! Vous pourrez bien entendu faire part de vos remarques sur ces sujets dans « activités d'avril ».

Le tuteur reprend à son compte dans le premier exemple le proverbe populaire *En avril, ne te découvre pas d'un fil ; en mai, fais ce qu'il te plaît ; en juin, tu te vêtiras d'un rien* et l'adapte à la situation d'enseignement, sur un ton mi-familier, *pas question*, mi-formel, *vous pourrez normalement faire ce qu'il vous plait*, il exclut la possibilité que les étudiants relâchent leurs efforts dans le dernier mois du suivi. Dans le second exemple, nous relevons la locution *Bon, ben* formée à partir de l'interjection *bon* qui marque la satisfaction, notamment après une affaire terminée, suivie de l'adverbe familier *ben*. Marque caractéristique de la communication orale qui s'emploie généralement pour mettre fin à une interaction, lorsque l'échange arrive à sa fin ou que l'un des interlocuteurs n'a plus rien à dire, nous la retrouvons ici, dans un rôle identique, transposée à l'écrit.

2.5.2. Les contacts de registre

Le contact des registres est également fréquent au sein des consignes du tuteur de *Grammaire de l'oral* et nous remarquons notamment des termes ou expressions relevant du registre familier : *c'est une version « brut de décoffrage », plus vous « tripatouillez » votre corpus, plus vous avez de chances de faire des observations intéressantes, reste à boucler la*

seconde tâche. L'usage des guillemets, propre au tuteur, dans les deux premiers exemples, marquant la prise de distance vis-à-vis de l'énoncé, met en évidence le fait que l'émetteur lui-même est conscient qu'un tel énoncé n'a peut-être pas sa place dans la bouche – ou plus exactement, devrions-nous dire, sur le clavier – d'un tuteur. L'exemple précédent de l'emploi du subjonctif imparfait et les exemples que nous venons de citer montrent bien que dans ces nouveaux écrits pédagogiques, les tuteurs mêlent les registres.

2.5.3. La négligence orthographique

Il arrive aussi aux tuteurs de négliger leur orthographe : *vous est-il arriver d'écrire, J'ai qaund même passé une dizaine d'heures à faire un peu le ménage !*. Ces exemples relevés dans de longs messages ne remettent nullement en question les qualités orthographiques du tuteur de *Grammaire de l'oral* mais montrent bien que nous nous trouvons en présence de messages où l'urgence de la communication prévaut sur la qualité standard de l'écrit. C'est aussi le tuteur dont les consignes sont les plus longues et celles qui sont les plus proches d'un message de courrier électronique.

2.5.4. La rigueur de la consigne scolaire

Au contraire, les tutrices du cours *Evolution méthodologique* ainsi que celles du cours *Interculturel* optent pour un style propre à la consigne de travail et somme toute très rigoureux. Nous constatons tout d'abord que les tutrices du cours *Evolution méthodologique* emploient systématiquement le pronom de la première personne du pluriel *nous* lorsqu'elles se désignent : la cohésion de leur double tutorat apparaît ainsi clairement. En revanche, les tutrices du cours *Interculturel* ne se désignent pas dans leurs consignes de travail. C'est, en effet, dans les deux cas, principalement le destinataire qui est présent dans les messages de consignes notamment dans des phrases interrogatives ou surtout injonctives. Nous relevons, en effet, une forte récurrence du mode impératif :

Essayez de décrire [...] / Lisez l'avant-propos / Notez tout [...] / Ecoutez le dialogue et regardez les images / n'oubliez pas de [...] / Traitez une des questions suivantes [...] / Étudiez les éléments [...] / pensez que [...] / Soyez précis, citez des passages, et donnez des exemples [...] – Extraits du suivi d'*Evolution méthodologique*.

Recueillez un corpus [...] étudiez [...] Relevez [...] comparez [...] Interprétez [...] distribuez à vos apprenants [...] Demandez-leur de choisir [...] Rapportez les réponses de vos apprenants et analysez-les [...] – Extraits du suivi d'*Interculturel*.

Par ailleurs, comme nous l’avons vu précédemment, la mise en page est rigoureuse, la tâche est définie – enquête-inventaire, sondage, témoignages et analyse – et mise en évidence par l’utilisation de caractères gras. Elle est ensuite détaillée en plusieurs points comme l’exemple ci-dessous le montre :

Communication & normes d'interaction

Au choix

TACHE n°1 : sondage

Sondage sur les consignes de conduites polies, convenables, correctes...

Établissez un inventaire (i) des **remontrances** et (ii) des **recommandations** ou prescriptions les plus fréquentes que

- vos parents vous adressaient lorsque vous étiez enfant;
- vous adressez à vos enfants (si vous en avez),
- d'autres parents, de votre entourage, adressent à leurs enfants
- que vos apprenants entendent, ou ont entendu, de leurs parents

(précisez chaque fois dans quelle-s micro-culture-s vous vous situez)

à titre d'illustration , quelques exemples cités par GD de Salins (1992 : 53) :

*"on ne parle pas à n'importe qui,
dis bonjour à la dame,
tais-toi quand les grandes personnes parlent,
ne coupe pas la parole,
attends que j'ai fini de parler,
on regarde les gens quand ils vous parlent,
réfléchis avant de parler, ne dis pas n'importe quoi !"*

Figure 28 – Interculturel : consigne de la tâche 1 du mois de mars.

Nous observons aussi que ces tutrices utilisent les caractères gras pour mettre en évidence les termes clefs de la consigne et l’italique pour les recommandations et les exemples.

Les consignes du cours *Evolution méthodologique* présentent également une forme rigoureuse mais sont davantage développées. Dans l’exemple ci-dessous, tout le processus d’apprentissage est ainsi explicité :

Chapitre 1

LECTURES CONSEILLEES :

Claude GERMAIN, Evolution de l’enseignement des langues; 5000 ans d'histoire (Clé International - 1993) : Les chapitres 7 (grammaire traduction), 8 (méthode directe), 10 (méthode audio-orale), 11(méthodes SGAV)

Jean - Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde (PUG – 2002) : ce qui concerne ces courants méthodologiques dans le chapitre III (p.232-244)

Janine COURTILLON, Elaborer un cours de FLE (Hachette – 2003)

PROCEDURES SUGGEREES :

Pour l’analyse de De Vive Voix (cf documents)

Ecoutez le dialogue et regardez les images afin de retrouver la situation d'une classe audio-visuelle

Notez les remarques qui vous viennent à l'esprit sur :

l'image,

le dialogue,

la relation entre les deux,

le déroulement d'une leçon à partir de ce matériel (sachant que c'est le seul outil à disposition de l'élève),

l'approche du sens (sachant que la langue maternelle est proscrite),

l'approche grammaticale (sachant que le métalangage est proscrit),

la dimension culturelle.

Pour l'analyse de C'est le printemps

Vous disposez des documents suivants (cf documents) :

Avant-propos

Images et dialogues de l'unité 3

Dialogue A " A la recherche d'une chambre "

Dialogue B " Au snack "

Dialogue d'appui

Transcriptions des dialogues (sachant qu'elles figurent seulement à la fin du livre de l'élève)

Enregistrements de l'unité 3 (cassette envoyée par la poste)

Document sur la réflexion grammaticale

1. Lisez l'avant-propos

2. Notez tout ce qui se réfère explicitement ou implicitement aux manuels audio-visuels précédents

3. Ecoutez le dialogue et regardez les images (sachant que l'élève ne dispose pas de la transcription au moment de l'écoute et que le cours se fait en langue cible)

Remarque : n'oubliez pas de choisir, dès à présent, le manuel que vous allez analyser. Certaines activités s'y référeront.

Traitez une des questions suivantes (et plus si vous le souhaitez...) :

Introduction des formes verbales : question de progression (15-20 lignes)

1. Quel choix feriez-vous, spontanément, quant à l'ordre d'introduction des formes verbales dans un cours de FLE. Quels seraient vos critères ? Comparez votre choix à ceux faits dans un manuel de votre choix, analysé ou non dans le cours.

2. Réfléchissez à partir de manuels actuels à la fonction de l'image. Remplissent-elles d'autres fonctions que les images des méthodes audio-visuelles. (10-15 lignes)

3. Le manuel que vous avez choisi d'analyser comporte-t-il des exercices structuraux ? Sont-ils purement formels ? Sont-ils contextualisés ? Ont-ils la forme de micro-conversations ? (10-15 lignes)

4. Comparez la relation dialogue-image de C'est le printemps avec celle de De vive voix. Comparez également le type d'images, la langue des dialogues, les situations. (20 lignes)

Le chapitre du cours est mentionné, des lectures sont indiquées puis la démarche à suivre est décrite pour deux manuels différents. Les questions à faire sont ensuite annoncées. Ainsi, souvent les consignes du cours *Evolution méthodologique* sont étayées de *nota bene* ou de remarques qui viennent enrichir et compléter le corps du message. Enfin, les tutrices indiquent régulièrement le nombre de lignes que doivent comporter les contributions étudiantes (15-20 lignes), (*une cinquantaine de lignes*) ce qui, certes, renforce le caractère contraignant et scolaire de la tâche à effectuer, mais qui est aussi un guide pour l'apprenant à distance. En effet, l'étudiante 10 souligne le problème du nombre de lignes de la contribution au cours d'une entrevue⁹² :

C'est marrant, parce qu'au début, en sociologie, j'avais fait pareil, j'avais du renvoyer dix pages pour la première question, et le professeur m'a répondu non, il faut pas écrire tant, parce qu'après on a pas le temps de tout lire et ça m'a bloquée, et après j'ai plus rien fait donc c'est vrai que je sais pas. Sociologie, je m'étais tellement prise au jeu que... C'est vrai que le professeur m'avait répondu mais on dirait un examen ce que vous avez écrit j'en avais trop fait, j'avais lu deux livres à côté, j'avais fait comme dans le modèle italien, on passait des jours en bibliothèque là-bas, à potasser, j'avais lu deux ou trois manuels et le professeur m'avait dit non, non, c'est pas du tout ça donc il faudrait que ce soit plus clair, en fin de compte, on veut tant de lignes.

Il semble donc important de préciser aux étudiants le nombre de lignes attendues. Cette même étudiante souligne aussi par ailleurs le problème du format attendu – dissertation, réponse ouverte, structurée ou pas – et pense qu'un exemple-type de réponse pourrait être proposé.

Nous venons donc d'envisager les modalités de rédaction des consignes dans un environnement numérique, car nous estimons qu'il s'agit d'un genre à part que le concepteur de la tâche, qu'il soit ou non ensuite le tuteur du cours, doit maîtriser afin de donner aux tâches qu'il aura choisies toute leur chance de réussite. Nous considérons par ailleurs qu'en tant que contributions initiatrices du tuteur, elles sont un élément déclencheur de la communication entre tuteurs et apprenants, tant par l'établissement d'un lien socio-affectif que d'une bonne mise en place du travail à mener. Il nous semble donc préférable que le tuteur soit associé à leur rédaction.

⁹² En annexe D2-D, volume 2, p.292.

3. Pourquoi certaines tâches suscitent-elles moins d'échanges ? Tentative d'explication

Enfin, nous nous sommes également intéressée aux tâches qui n'ont pas reçu le taux de participation escompté et qui n'ont pas su susciter l'interactivité entre les membres, cherchant une explication. En effet, comme les chiffres le montrent, le taux de participation aux tâches est extrêmement variable et certaines tâches n'ont pas suscité véritablement la participation des apprenants, et encore moins l'interactivité entre eux. Nous avons donc tenté d'en expliquer la cause. Nous reviendrons tout d'abord sur les modalités de rédaction de certaines consignes, puis nous nous intéresserons au problème de l'abondance des tâches et des tâches redondantes. Nous examinerons enfin le cas de l'expérimentation professionnelle et le caractère plus ou moins fermé des tâches.

3.1. Une consigne pas assez explicite

L'observation du taux de participation aux tâches et des différentes consignes nous montre que la rédaction des consignes est un facteur important dans l'explication d'une participation moindre à certaines tâches.

En effet, nous avons observé notamment que les deux suivis de notre corpus qui avaient un taux de participation plus faible et une interactivité moindre, le cours *Interculturel* et le cours *Evolution méthodologique*, étaient tout d'abord les deux cours qui n'avaient pas encouragé explicitement le travail en groupe. Comme nous l'avons déjà souligné, les tutrices d'*Evolution méthodologique* n'ont pas véritablement motivé un travail collectif ni suscité l'interactivité entre les apprenants. A aucun moment, il n'est mentionné dans leurs consignes qu'une réaction aux messages postés par les autres est attendue. Quant aux tutrices d'*Interculturel*, ce n'est que dans la dernière consigne du suivi (celle de la tâche du mois d'avril) qu'elles demandent aux étudiants de lire leurs pairs et de réagir à leurs contributions. Or, ce dernier point de la consigne n'a non seulement pas été pris en compte par les étudiants qui ne l'ont pas traité dans leurs contributions, mais n'a pas généré plus de contributions, ni d'interactions. Il est évident que cette consigne arrive trop tardivement dans l'année, l'habitude n'ayant pas été prise dès les premiers échanges sur le forum.

Par ailleurs, nous avons observé parmi les tâches qui avaient le moins suscité de réactions et d'interactions sur le suivi d'*Interculturel*, qu'elles sont pour quatre d'entre elles rédigées sur le même modèle :

Novembre tâche 2 (5 contributions)

Se reporter dans le cours, dans les ressources des Approches Didactiques à RECUEIL DES DONNÉES et aux consignes de l'expérience du JOURNAL D'OBSERVATION.

Janvier tâche 2 (8 contributions)

Se reporter dans le cours, dans les ressources des Approches Didactiques à RECUEIL DE DONNÉES aux consignes d'exploitation du corpus CULTURA.

Janvier tâche 3 (1 contribution)

Se reporter dans le cours, dans les ressources des Approches Didactiques à TÉMOIGNAGES et aux consignes d'exploitation du JOURNAL D'ÉTONNEMENT (appliquées à vous-même ou à vos apprenants).

Février tâche 3 (1 contribution)

Se reporter dans le cours, dans les ressources des Approches Didactiques à TÉMOIGNAGES et aux consignes d'exploitation de L'AUTOBIOGRAPHIE SOCIALE.

En effet, chacune d'elles demande à l'apprenant de se reporter à un passage particulier dans le cours – les ressources des Approches Didactiques. Cette coïncidence répétée nous conduit à nous demander si ce n'est pas une des raisons qui aurait dissuadé les étudiants de contribuer à ces tâches. Ce sont également souvent les deuxième ou troisième tâches qui sont proposées sur ce suivi au choix. Les utilisateurs des nouvelles technologies et d'Internet ont pris l'habitude de la rapidité et de l'immédiateté, les étudiants à distance sont souvent aussi occupés professionnellement. Il semble donc que dans un tel suivi, tout doit être immédiatement accessible à l'écran. Il faut rappeler également que les cours de Canufle et le suivi se trouvaient dissociés sur deux sites hébergés chacun à une adresse bien distincte et que le site des cours n'a été fréquenté par les étudiants, comme ils le reconnaissent dans les entrevues et les questionnaires, qu'au tout début de la formation, généralement pour télécharger, voire imprimer les cours.

3.2. Des tâches trop abondantes, des tâches redondantes

Le second élément qu'il nous a semblé important d'observer est le rythme de travail sur le suivi et le problème des tâches redondantes.

3.2.1. Un rythme de travail intense

Tout d'abord, dans les entrevues, les étudiants sont tous d'accord pour souligner la quantité de travail que représente la maîtrise de français langue étrangère version en ligne. L'étudiante⁹³ 10 mentionne notamment la durée du suivi sur six mois :

Moi ce qui m'a posé problème, c'est les six mois, en fait parce qu'en fin de compte c'est devenu cinq mois parce qu'on a pas pu commencer en septembre et on a été obligés de commencer en décembre et puis là on termine le 30 avril, et le 9 mai on devait déjà être sur Grenoble, là c'est pas possible.

L'étudiante 18, le volume de travail⁹⁴ :

Du coup, on profite pas, on peut pas profiter de l'intérêt du système qui est de pouvoir avoir beaucoup de TD. Moi, il y avait des professeurs qui disaient : « allez voir sur tel site ». J'ai du tout squizzer, je n'avais absolument pas le temps de faire tout ça. Donc j'ai l'impression de n'avoir profité que de 10 % des opportunités qui m'étaient offertes par manque de temps et j'en suis profondément déçue parce que j'aurais bien aimé pouvoir bénéficier de la substantielle moelle de cette formation. C'était pas possible. (...) Mais autour de moi j'ai entendu ça aussi. Beaucoup de gens m'ont dit que c'était trop dense. C'est dommage.

Dans un questionnaire, l'étudiante 11⁹⁵ mentionne même la quantité de travail comme un des plus mauvais aspects du dispositif :

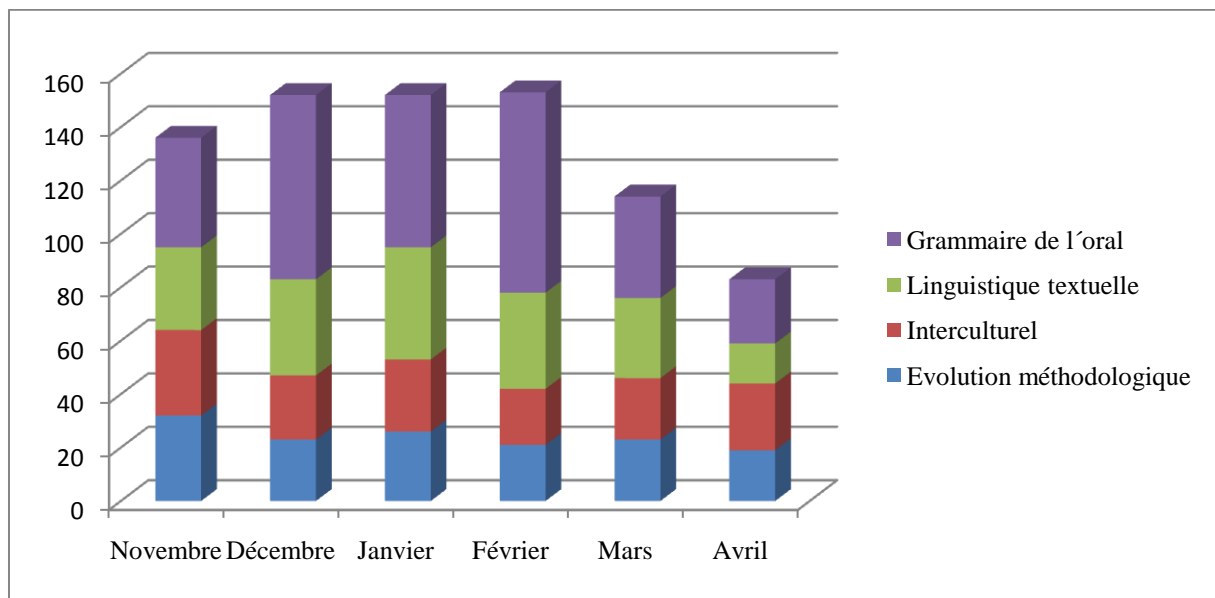
La quantité de travail qui représente les TD est incompatible avec une activité professionnelle et des obligations familiales lourdes. Cela crée un sentiment de culpabilité permanent qui finit par démotiver. Faisons un rapide calcul : 9 matières, 9 TD mensuels, cela veut dire qu'il faut au minimum produire deux TD par semaine. Travail auquel il faut rajouter la lecture des cours. Taper sur l'ordinateur et mettre en page prend du temps. Bien sûr le temps consacré aux TD est variable, mais il faudrait être complètement disponible pour en profiter pleinement sinon c'est une vraie course contre la montre. L'idéal, ce serait de proposer la formation sur deux ans ou d'alléger les TD ou de réduire leur nombre. D'ailleurs le terme TD suggère plus une tâche rapide en lien direct avec le cours, plutôt qu'une tâche plus lourde exigeant des recherches et une réflexion.

⁹³ En annexe D2-D, volume 2, p.271.

⁹⁴ En annexe D2-E, volume 2, p.309.

⁹⁵ En annexe E1-D, volume 2, p.347.

Et, si nous observons le graphique⁹⁶ ci-dessous sur l'évolution mensuelle⁹⁷ de la participation étudiante aux différents suivis de notre corpus,



Graphique 1 – Evolution mensuelle de la participation étudiante pour les suivis de *Grammaire de l'oral*, de *Linguistique textuelle*, d'*Interculturel* et d'*Evolution méthodologique*, toutes tâches confondues.

nous constatons immédiatement que la participation étudiante débute relativement bien au mois de novembre et qu'elle se poursuit ainsi au cours des mois de décembre, janvier et février. Elle baisse ensuite graduellement les deux derniers mois du suivi, le mois d'avril, le dernier du suivi, étant celui qui recueille le moins de contributions de l'année. Nous en déduisons donc que les participants au suivi ont fait preuve d'une motivation croissante et d'un engouement pour le suivi et ce dès le début, mais que la charge de travail et l'approche des examens terminaux a peut-être généré une certaine lassitude et les a conduits à moins contribuer vers la fin de la formation. Trop de tâches ou des tâches demandant trop de travail nuisent peut-être aux tâches elles-mêmes.

⁹⁶ Ce graphique a été réalisé à partir des données chiffrées disponibles notamment dans les tableaux en annexe B3, volume 2, p.27.

⁹⁷ Soulignons que ces résultats ont été obtenus en comptant le nombre de messages étudiants postés par tâche mensuelle, même si ceux-ci avaient été postés postérieurement au mois de la tâche. L'observation n'est donc pas qu'exclusivement diachronique, mais concerne bien l'intérêt pour la tâche.

3.2.2. Des tâches redondantes entre elles

Par ailleurs, nous avons constaté un autre problème qui, s'il n'est pas directement à l'origine d'une participation moindre des étudiants, telle que nous avons pu le constater, n'en demeure pas moins un facteur potentiel d'échec : la redondance des différentes tâches entre elles. Alors que les tuteurs, au cours des entrevues, reconnaissent qu'entre les différents tuteurs, il n'y a pas véritablement de concertation, nous observons, en effet, que l'on trouve sur le suivi des tâches similaires, susceptibles de lasser les étudiants. Ainsi, la première tâche du cours *Evolution méthodologique* demande aux apprenants de tracer leur profil en matière de français langue étrangère ou de langue vivante étrangère et de se pencher sur leur propre expérience d'apprenant de langue vivante étrangère, tandis que le même mois, le cours *Sociologie du langage* demande aux étudiants, en première partie d'activité, d'écrire leur biographie langagière. Rappelons, par ailleurs, que le suivi possède une rubrique intitulée *Qui est qui* – rubrique que nous étudierons plus en détail dans les chapitres 5 et 6 – dans laquelle il est demandé aux étudiants de se présenter dès le début du suivi. Il apparaît donc qu'une concertation entre les tuteurs est indispensable afin que les tâches ne soient pas redondantes entre elles, ni même avec d'autres fonctionnalités du collectif, qui perdent ainsi de leur intérêt.

3.3. L'expérimentation professionnelle

Certes, nous avons vu précédemment que les étudiants étaient parfois déconcertés par des tâches trop théoriques et déconnectées de leurs préoccupations professionnelles et qu'ils préféreraient des tâches plus directement exploitables dans leur (future) activité pédagogique. Ainsi, Mangenot (2003c) dans sa typologie des tâches propose la tâche *conception de ressources pédagogiques* qui consiste en la réalisation de ressources pédagogiques que les apprenants peuvent ensuite mutualiser et souligne que concevoir des ressources pédagogiques est une activité fréquente dans une formation didactique comme la maîtrise FLE.

Dans notre corpus, nous ne rencontrons pas de conception de ressources pédagogiques à proprement parler, mais nous relevons un certain nombre de tâches qui impliquent une expérimentation dans le cadre professionnel, notamment dans le cours *Interculturel* :

Février tâche 1 (6 contributions)

Recueillez un corpus de quotidiens ou de revues régionaux ou nationaux et étudiez la mise en scène de l'espace discursif national à partir du découpage en rubriques que vous y observez. Relevez ce découpage et comparez-le avec un autre type de découpage (par exemple le découpage français décrit dans le cours). Interprétez les variations que vous avez mises au jour.

Pour ceux qui enseignent le FLE à l'étranger ou en France : distribuez à vos apprenants de niveau intermédiaire ou avancé des magazines et journaux français récents. Demandez-leur de choisir en petits groupes un article qui traite d'un événement dont ils ont déjà entendu parler et de dégager les différences de présentation et d'interprétation entre les médias de leur pays et ceux de la France. Rapportez les réponses de vos apprenants et analysez-les.

Nous observons cependant que cette tâche n'a reçu que six contributions tandis qu'une tâche similaire proposée le même mois, mais sans expérimentation dans le contexte professionnel a reçu, en revanche, quatorze contributions. La tâche 3 du mois de février où il est demandé aux étudiants de faire écrire à leurs propres apprenants une autobiographie sociale n'a également reçu qu'une seule contribution, tandis que la tâche 2 du mois de janvier n'en a reçu que huit et que l'étudiante 26 fait ainsi remarquer au sein de sa contribution :

Comme je n'enseigne pas pour le moment, je n'ai pas pu « expérimenter » l'analyse du corpus Cultura par des apprenants en FLE. J'ai donc fait cette analyse toute seule.

En effet, tous les étudiants ne se trouvent pas forcément en situation d'enseignant au moment du suivi. Et, bien que ces tâches puissent paraître parfaitement justifiées dans le cadre d'une formation d'enseignants, la faible participation des étudiants montre qu'à l'expérimentation dans le contexte professionnel, il est préférable d'opter pour la conception de ressources pédagogiques que l'étudiant pourra ensuite réinvestir – immédiatement ou plus tard – dans sa pratique pédagogique.

3.4. Le caractère plus ou moins fermé des tâches

En dernier lieu, dans le cadre d'un enseignement à distance *via* un forum pédagogique, il nous semble tout particulièrement important de souligner le problème du caractère plus ou moins fermé des tâches. En effet, les tâches présentant un caractère plus fermé – c'est-à-dire celles qui posent une question dont la réponse attendue est juste ou fausse, qui ne conduisent pas à une discussion – nous apparaissent être un obstacle au bon déroulement d'un suivi par forum pédagogique dont les fonctionnalités appellent intrinsèquement à la mutualisation, puisque tout ce qui est publié sur le forum est lisible par tous.

Dans l'ensemble des tâches de notre corpus d'étude, c'est le cours *Linguistique textuelle* qui, à notre avis, propose le plus de tâches de ce type, comme par exemple la tâche 1 du mois de décembre (qui est aussi celle qui a le moins reçu de contributions du cours) :

Décembre tâche 1 (21 contributions)

Soit le texte suivant:

« Marcel et Robert ont décidé de s'affronter dans une course à pied. Le premier, malheureusement, n'a plus les jambes de ses 20 ans et termine second, à la grande joie du second qui franchit le premier la ligne d'arrivée. »

Quelles remarques vous inspire la construction des réseaux coréférentiels dans le texte ci-dessus? Pouvaient-on faire mieux ?

En effet, même si le texte proposé à la réflexion des étudiants pose problème et donc peut faire débat, il n'empêche qu'il n'existe qu'une seule solution, que le tuteur donne d'ailleurs en corrigé en une des activités du mois de janvier. C'est aussi pour lui l'occasion de faire une mise au point méthodologique car comme il l'explique dans son corrigé, un exercice du type *analyse de réseau coréférentiel* est un *classique* d'une épreuve terminale de linguistique textuelle. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur l'adéquation d'une telle tâche à un suivi en ligne où le travail collectif est encouragé. Les plateformes permettent, en effet, un rendu de travail individuel, non visible par les autres, ce qui rend les tâches plus ou moins fermées possibles, cependant rappelons que *QuickPlace* n'est pas une plateforme mais un collecticiel, les échanges sont donc accessibles à tous. Ce même tuteur, comme nous le verrons par la suite, encourage d'ailleurs vivement les étudiants à travailler ensemble. Mais nous ne pouvons que nous interroger sur l'intérêt qu'un étudiant pourrait retirer de la lecture des travaux de ses pairs. Il ne pourrait y trouver qu'une solution toute prête de ce qu'il ne parvenait à trouver seul. L'inadéquation entre les tâches et le mode de suivi conduit même à une conduite surprenante à un niveau universitaire. Ainsi, la lecture des entrevues des tuteurs nous apprend que certains, comme le tuteur de *Matériel didactique*⁹⁸, se sont plaints d'une forme de copie entre les participants :

Je me suis rendu compte que les étudiants attendaient, les premiers envoyaient les devoirs, je les corrigeais et les autres suivaient, je les corrigeais et les réponses étaient à chaque fois meilleures. Donc ça a duré une fois deux fois et puis la troisième fois à partir de janvier je crois, j'ai du mettre, à chaque fois que je recevais un travail je mettais « j'ai bien reçu votre travail, je vous enverrai le corrigé à la fin du mois ». Parce que manifestement les réponses

⁹⁸ En annexe D1-F, volume 2, p.164.

stéréotypées et autres c'était très net. Et après avoir opté pour ce dispositif d'abord je n'ai plus eu tous les mêmes devoirs et il y a eu des gens qui ont cessé l'activité. Effectivement après les travaux étaient beaucoup plus individuels et l'année dernière je ne m'en étais pas rendu compte de ça. Je pense que les gens faisaient vraiment leur travail, ils le faisaient seuls alors que là ils ont vraiment utilisé les moyens informatiques. C'était assez énervant d'avoir des réponses stéréotypées ou de retrouver dans les devoirs mes propres corrections.

Pourtant, nous relevons fréquemment une incitation à lire les contributions des autres apprenants, dans les consignes comme nous venons de le voir et dans les messages réactifs-évaluatifs des tuteurs comme nous le verrons dans le chapitre suivant, et ceci de manière plus ou moins répétée et injonctive comme le fait par exemple l'une des tutrices d'*Evolution méthodologique* : *Je vous renvoie simplement aux commentaires des contributions précédentes pour ce qui est de la dimension énonciative.* Toutefois, la répétition de ce conseil met en évidence le fait qu'il n'est pas forcément évident pour un apprenant que la correction et l'évaluation d'un travail puissent se trouver au sein d'un message destiné à un autre apprenant, voire au sein de sa copie lorsque celui-ci a posté un fichier joint. Il n'est sans doute pas si simple, par ailleurs, de lire la production d'un autre et de parvenir à s'en détacher, de faire aussi bien ou même mieux lorsque celui-ci a reçu l'aval du tuteur, et ce tout particulièrement dans le cadre d'une tâche *discussion analyse de documents*. Ce que le tuteur de *Matériel didactique* fait remarquer : *les réponses étaient à chaque fois meilleures*, est en quelque sorte inévitable et ne devrait pas surprendre les tuteurs au fait de l'outil qu'ils utilisent.

Les tâches *discussion analyse de documents* que proposent les tuteurs d'*Evolution méthodologique* présentent également un caractère plus fermé lorsque le document est imposé comme c'est le cas, par exemple, pour la tâche du mois de janvier :

Janvier (26 contributions)

Pour l'activité du mois de janvier, nous vous proposons de revenir à "C'est le printemps".
Etudiez les éléments dont vous disposez sur cette méthode et dites si se manifestent, dans ce cours de niveau 1, les premiers signes :

- d'une perspective pragmatique
- d'une perspective sociolinguistique
- d'une dimension discursive
- d'une linguistique énonciative
- d'une évolution de point de vue sur l'apprentissage.

(une cinquantaine de lignes)

Bien que cela n'ait pas affecté la participation – cette tâche a obtenu 26 contributions – et même s'il n'y a pas qu'une seule réponse possible, la répétition apparaît cependant

incontournable et présente guère d'intérêt. L'apprenant qui aura lu ses camarades se sera forcément enrichi de leurs contributions et il ne pourra que répéter, voire améliorer, car il aura nécessairement pris en compte les conseils et corrections du tuteur dont il aura pris connaissance. Ainsi, la réflexion d'une des tutrices d'*Evolution méthodologique*⁹⁹ qui se plaignait, quant à elle, de l'absence de communication entre les étudiants met bien en évidence ce problème :

C'est très surprenant parce que moi j'avais eu ton message mais moi je me plaignais presque de l'inverse à savoir qu'ils ne se lisaient pas les uns les autres ce qui m'obligeait parfois, je corrige individuellement moi, je n'ai jamais fait de réponse synthétique, collective. Mais je regrettais presque l'inverse c'est-à-dire qu'en n'allant pas lire ce qu'avaient fait les autres avec les corrections je me sentais obligée de répéter les choses. Mais ceci dit maintenant que tu dis ça s'ils l'avaient fait je crois que je me serais retrouvée face au même problème que toi.

Cette même tutrice souligne, par ailleurs, le problème de l'adéquation entre les tâches et le dispositif :

Je me demande si c'est pas un peu la quadrature du cercle et si ça signifie pas, après coup je me suis dit que dès l'instant où on est sur ce système-là, où les gens ont intérêt à se lire les uns les autres. Ça voudrait dire qu'il faudrait plus avoir le même type de questions mais leur proposer des activités où chacun choisit un sujet qu'il apporte mais en posant des questions qui demandent, des questions classiques comme sur un devoir écrit qui sont les mêmes pour tout le monde, on est presque en contradiction avec le système. Tandis que vous je suppose que vous demandiez à chacun d'apporter une expérience de, ce qui fait qu'il ne peut y avoir de système de copie comme tu le déplores. Pour moi ce que j'ai regretté, si je l'avais obtenu finalement je me serais retrouvée dans le problème inverse qui est le tien. Donc finalement c'était insoluble. Si on avait à continuer nos activités je me suis dit qu'il faudrait changer la forme des activités proposées de façon à ce que chacun ait à apporter une part originale d'informations.

En effet, les tâches proposées dans le cadre d'un suivi dans lequel toutes les contributions, étudiantes et enseignantes, sont accessibles à tous ne peuvent pas être identiques à celles qui sont proposées dans une formation à distance traditionnelle où le suivi se fait *via* la poste. Ainsi, il ressort de ces constatations que le rédacteur des tâches dans le cas d'une formation en ligne doit veiller à l'adéquation entre les tâches proposées et l'outil de communication. Les modes de correction doivent aussi être adaptés au dispositif.

Enfin, si le but est clairement de susciter des interactions entre les participants, en opposition aux tâches présentant un caractère plus ou moins fermé, il semble que les tâches ouvertes qui n'attendent pas de réponse-type et pour lesquelles aucun corrigé-type ne peut être

⁹⁹ En annexe D1-F, volume 2, p.165.

soumis, qui font appel à l'expérience personnelle, invitent à la réflexion et ouvrent le débat soient à privilégier. La première tâche du suivi d'*Interculturel* (cf. *supra*, p.193) sur la notion d'interculturel dans le pays de résidence actuelle des apprenants en est un exemple caractéristique. Les deux dernières tâches d'*Evolution méthodologique* (des mois de mars et avril) qui proposent de travailler à partir d'un manuel choisi par les étudiants sont également des tâches ouvertes. L'intérêt pour les autres d'un tel travail est d'ailleurs souligné en fin de consigne :

NB : pensez que ceux qui vous liront n'auront sans doute pas tous sous les yeux la méthode que vous analysez. Soyez précis, citez des passages, et donnez des exemples pris dans les unités.

C'est ainsi le moyen de permettre aux autres étudiants d'approcher des méthodes différentes et d'élargir les connaissances de chacun en vue de l'évaluation finale. Dans ce cas, il convient au rédacteur des tâches de penser un *scénario de communication* (Mangenot, 2008) afin d'éviter de concevoir des tâches lors desquelles le contact entre apprenants est inintéressant voire contreproductif si le produit de la tâche appelle des réponses qui seront très proches les unes des autres. Il est plus judicieux, en effet, de concevoir des tâches lors desquelles le contact entre apprenants est nécessaire, comme c'est le cas lors d'une tâche collaborative, pertinent au plan communicatif – lorsque les apprenants ont réellement une information à échanger – ou intéressant – quand les étudiants lisent les réponses des autres à une analyse complexe.

4. Conclusion

En formation à distance, deux temps sont fondamentaux : le temps de la conception, moment pendant lequel les concepteurs imaginent comment va se dérouler la formation, comment les étudiants vont réagir aux tâches et se demandent s'ils vont interagir, puis le temps des échanges, moment qui ne se déroule pas forcément comme les concepteurs l'ont pensé, (surtout lorsqu'il s'agit d'une première expérience, comme c'est le cas pour presque tous les tuteurs de Canufle), car il est sans doute plus aisé de dire explicitement dans une consigne que les étudiants doivent communiquer entre eux que d'imaginer des tâches qui les conduisent à échanger.

Dans ce chapitre, nous venons d'analyser en détail les tâches et de montrer combien leur choix est un moment important pour le bon déroulement d'un suivi sur un forum

pédagogique. Nous avons en premier lieu présenté les résultats chiffrés du taux de participation étudiante et du taux d'interactivité entre les membres générés par la tâche. Nous avons ensuite mis au jour une typologie des tâches qui suscitent réactions et interactions. Puis, nous avons observé les modalités de rédaction des consignes dans un environnement numérique. Nous avons enfin tenté d'expliquer pourquoi certaines tâches ne provoquent pas d'interactions entre les étudiants, ni même ne suscitent la participation. Et, nous en avons tiré les conclusions suivantes.

4.1. Proposition de classification des tâches et d'harmonisation des consignes dans un environnement numérique de type forum

Si, nous nous fondons sur les différentes tâches que nous avons étudiées, le projet qui s'inscrit dans la durée et qui sollicite le travail collectif est de toute évidence la tâche qui suscite le plus de participation des étudiants et d'interactions entre les membres. Il est cependant très coûteux en temps, que ce soit pour le tuteur ou pour les apprenants. La discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle, la discussion *analyse critique de document* et le débat suscitent également la participation des apprenants et peuvent générer des interactions. Dans le tableau suivant, nous avons tenté de synthétiser les caractéristiques de ces différentes tâches :

	Les avantages	Les apprenants sont amenés à échanger ...	L'interactivité est ...	Les inconvénients
La discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle	Elle touche au vécu des apprenants ; les récits présentent un caractère personnel et professionnel ; on se trouve dans le domaine de la biographie.	lorsque leurs expériences se croisent ; lorsqu'ils partagent les mêmes centres d'intérêt ; l'autre devient une ressource (pour trouver un stage par exemple, etc.)	pertinente ; elle permet aux différents participants de mieux se connaître en début d'année par exemple.	Elle peut être redondante avec une rubrique de présentation de soi.
La discussion analyse critique de documents	Elle peut intéresser directement la pratique professionnelle (future ou actuelle) des étudiants.	lorsqu'ils étudient le même document.	intéressante ; elle permet aux différents participants d'observer et de discuter différentes analyses.	Les contributions peuvent s'avérer très proches les unes des autres, d'où un effet de redondance.
Le débat	Il nourrit la réflexion de chacun. Il apprend à organiser sa réflexion.	afin de confronter leurs idées, ils sont contraints de se positionner les uns par rapport aux autres.	nécessaire.	Le caractère écrit retire de la spontanéité aux échanges.
Le projet	Il motive le travail en groupe et favorise l'interactivité entre les participants.	afin de mettre en place les équipes ; afin de relire et de corriger le travail des autres ; afin d'harmoniser le travail final.	nécessaire.	Il est très chronophage tant pour les étudiants que le tuteur.

Tableau 9 – Tableau synthétique présentant les caractéristiques des tâches qui suscitent la participation des étudiants et facilitent l'interactivité entre les membres.

En revanche, trop de tâches, voire des tâches répétitives risqueront de décourager les étudiants. Il convient, en effet, que les concepteurs des tâches se concertent entre eux – pourquoi ne pas envisager une forme d'interdisciplinarité ? – et qu'ils maîtrisent parfaitement les fonctionnalités que la plateforme offre afin d'en tirer pleinement profit pour la réalisation

de leurs tâches. La longueur des contributions doit être définie précisément, les règles clairement fixées et, si possible, être similaires pour tous les suivis d'une même formation. Enfin, pourquoi ne pas envisager que la lecture du forum puisse être une activité à part entière, activité chronophage certes, mais également très formatrice, comme nous le verrons plus en détail dans les chapitres suivants, et qui à ce titre, mérite d'être prise en compte en tant que telle.

Par ailleurs, nous tenons à souligner l'importance que revêt le choix de la plateforme, de ses fonctionnalités ainsi que le choix de l'outil de communication principal. Une plateforme où les contributions des autres étudiants ne sont pas accessibles convient à des tâches à caractère plus ou moins fermé, qui incluent une réalisation individuelle et dont le suivi tutoral sera également individuel. Ce choix implique, cependant, une grande répétitivité dans le suivi tutoral, avec la possibilité d'utiliser toutefois la fonction copier-coller. Un collecticiel comme *QuickPlace*, où la publication des travaux se fait dans un espace où toutes les contributions sont accessibles et lisibles par tous, convient bien davantage à des tâches plus ouvertes.

Enfin, la consigne¹⁰⁰ en tant que mise en mots de la tâche est également un élément clef du bon déroulement du suivi. Dans le cadre d'un campus numérique, elle est un genre en pleine évolution et la maîtrise de ce genre par celui qui la rédige est une des conditions à la bonne réussite de la tâche et au suivi dans son ensemble. Il nous semble que pour être efficace dans une formation en ligne, la consigne doit se situer à la frontière entre la consigne traditionnelle et le message de courrier électronique. En effet, elle doit à la fois conserver les caractéristiques d'une consigne, à savoir se centrer sur le référent et être rigoureusement structurée. Dans un trop long texte, l'étudiant pourrait avoir des difficultés à cerner l'essentiel et il est aussi inutile de répéter puisque l'étudiant peut lire et relire à volonté, voire imprimer, cette consigne. Mais elle doit aussi être un premier dialogue entre le tuteur et les étudiants, une première opportunité pour lui d'établir une relation de proximité avec ses apprenants. Les marques d'ouverture et de clôture ne doivent donc pas être négligées et les destinataires doivent faire partie intégrante du discours. C'est aussi pour le tuteur le moyen de transformer un *vous* en *nous* et de poser les premiers jalons d'une dynamique de groupe qu'il n'aura de cesse de relancer tout au long de l'année. Le tuteur peut se départir de la prédominance du

¹⁰⁰ Au chapitre 5, § 4.2., nous proposons une classification de toutes les interventions tutorales dont la consigne.

textuel et il peut à bon escient utiliser les autres modes (audio, graphique, *etc.*) afin non seulement de rompre la monotonie de l'échange mais également de montrer par l'exemple aux étudiants le potentiel de la plateforme. Enfin, tant que la législation n'aura pas été modifiée, il devra se montrer circonspect à l'égard des documents attachés authentiques, en espérant que des solutions adaptées aux nouveaux modes d'enseignement en contexte numérique seront rapidement proposées aux tuteurs.

4.2. Limites et perspectives

Le fait que notre recherche réside dans l'étude d'un cas particulier présente certaines limites. En effet, notre travail se focalise sur le campus numérique Canufle qui présente des conditions de tutorat et des outils de communication spécifiques. La plupart des enseignants-rédacteurs des cours sont aussi les concepteurs des tâches et les rédacteurs des consignes ainsi que les tuteurs des suivis. C'est un cas de figure bien précis et ce n'est pas une généralité dans la formation en ligne. Souvent le tuteur n'est pas le rédacteur du cours et le tuteur n'est pas toujours un enseignant, parfois un étudiant plus avancé. Il est donc difficile d'extrapoler, de généraliser. Nous pouvons cependant soulever certains problèmes auxquels une distribution des fonctions peut conduire. Dans le cas où tuteur et enseignant du cours sont deux personnes distinctes :

- qui doit concevoir la tâche ?
- qui doit rédiger la consigne ?
- un tuteur, non enseignant, maîtrise-t-il suffisamment le contenu du cours pour concevoir une tâche pertinente, pour rédiger une consigne appropriée ?
- ne risque-t-il pas d'y avoir aussi un décalage entre le style énonciatif adopté par le rédacteur des consignes et celui du tuteur du suivi ?

Le fait que notre travail ne s'inscrive pas non plus dans une diachronie mais soit historiquement situé limite également les observations. Notre étude appartient, en effet, à une période particulière de la formation en ligne et de la communication pédagogique médiée par ordinateur en particulier et de la communication médiée par ordinateur en général. Aussi, sommes-nous allée observer les tâches du master 2 FLE de 2008-2009, ainsi que la rédaction de certaines consignes.

Nous avons constaté tout d'abord que les consignes à l'écran s'orientaient véritablement vers un genre nouveau, se distinguant plus encore de la rédaction traditionnelle de la consigne sur papier, comme nous l'avons déjà montré. Ainsi, nous avons observé une plus grande liberté de ton, une certaine connivence et une familiarité avec les étudiants, comme en témoignent ces extraits des consignes du suivi du cours *Apprentissages collectifs assistés par ordinateur* :

[Prénom] et moi posterons nos commentaires à la suite de votre travail. Libre à vous ensuite de continuer la discussion:) (Tâche 2)

La tâche de conception collaborative d'un scénario pédagogique arrive à grand pas ! Je vois que certains d'entre vous ont déjà commencé à constituer les groupes en utilisant le forum général (j'ai même entendu dire que certains ont déjà bien avancé sur le scénario lui-même... Mais non, je ne fais pas monter la pression ! Ah si, peut-être un peu:)). Alors continuez comme ça. (Tâche 4)

Conformément au calendrier figurant sur la page d'accueil du cours, il est temps maintenant (avec quelques jours de retard, désolé:) de vous interroger sur le fonctionnement pédagogique et technologique de ce master. (Tâche 5)

Voici la dernière tâche qui vous reste à faire : rédiger une synthèse réflexive à partir de votre expérience d'apprentissage de cette année dans le cadre du cours ACAO. Je reprends les éléments présentés dans le cours de [Prénom]. (Tâche 6)

L'appellation par les prénoms des tuteurs et des enseignants ainsi que l'usage des émoticônes montrent notamment l'évolution qu'il y a eu en quatre ans. Nous pouvons postuler que les tuteurs forts des expériences précédentes ont cherché à adapter au mieux leur style énonciatif à la situation de communication ou que les nouveaux tuteurs de la formation ont une approche plus décontractée des relations enseignant / étudiant ou encore que l'ensemble des participants est peut-être aussi plus familier avec ce mode de communication en ligne qui, une fois la première appréhension surmontée, libère davantage la parole entre les individus, brisant certaines conventions. Nous postulons ainsi que l'écran n'est plus un obstacle mais un facteur de désinhibition.

L'examen de certaines tâches du cours *Didactique du FLE et approche discursive de l'interculturel* a montré que certaines tâches avaient suscité de nombreux sujets de discussion mais aussi une forte interactivité comme l'illustre la figure ci-dessous :

Forum Index > Forum novembre, c'est à vous

[Lancer un nouveau sujet](#)

Forum novembre, c'est à vous				
Sujet	Réponses	Initiateur	Vu	Dernier msg
L'ouverture de la conversation (téléphonique)	1		30	2009-01-13 13:21
communication Suisse	7		94	2009-01-12 14:11
Les étrangers dans les commerces français. (D Va vers page 1, 2, 3)	35		438	2008-12-16 18:28
La communication interculturelle Paris / Toulouse (D Va vers page 1, 2)	19		254	2008-12-13 11:59
Communication à Rome	0		19	2008-12-12 11:16
J.M.G. Le Clézio : Dans la forêt des paradoxes Conférence Nobel Le 7 décembre 2008	1		47	2008-12-12 09:42
Sourires/ silence	6		111	2008-12-08 14:44
conclusion premier chapitre/	0		25	2008-12-08 07:56
communication en Colombie	3		34	2008-12-08 05:36
La communication interpersonnelle dans les Balkans	7		62	2008-12-07 22:55
L'intégration des migrants adultes	2		19	2008-12-07 21:25
Visite dans un pays plurilingue	3		64	2008-12-04 17:07
Une française à Seattle /	0		20	2008-12-03 22:08
communication interpersonnelle Russie et Chine	12		118	2008-12-03 09:32
Et en Hongrie ... ça se passe comment ?	0		19	2008-12-02 10:56
pb technique !	2		35	2008-12-02 09:25
Bonjour, ça va ? en France, en Alsace et ailleurs	6		66	2008-12-01 18:02
;interprétations et analyse des interactions interculturelles aux US	4		109	2008-12-01 06:16
- la communication interpersonnelle au Canada (D Va vers page 1, 2, 3)	44		457	2008-11-30 01:50
La communication interpersonnelle en République Populaire de Chine	4		35	2008-11-29 15:26
Bruits, rires et silence...	0		26	2008-11-28 13:08
Communication interculturelle France/ Etats - Unis	0		19	2008-11-26 20:26
Léger souvenir douloureux avec le "Ça va ?"	3		59	2008-11-25 23:46
LA COMMUNICATION INTERPERSONNELLE À BARCELONE...	3		37	2008-11-25 11:02
, la communication interpersonnelle au Paraguay	4		106	2008-11-25 04:03
Communiquer sur une île	0		33	2008-11-24 12:07
- Communication interpersonnelle en République dominicaine	1		30	2008-11-24 05:47

[Lancer un nouveau sujet](#)

Figure 29 – Forum du mois de novembre du suivi de *Didactique du FLE et approche discursive de l'interculturel* du master 2 FLE (2008-2009).

Nous constatons que 27 sujets de discussions ont été initiés qui ont généré jusqu'à 44 réponses, et que l'ensemble est composé de polylogues à plusieurs tours de parole comme cette vue en arborescence le met en évidence :

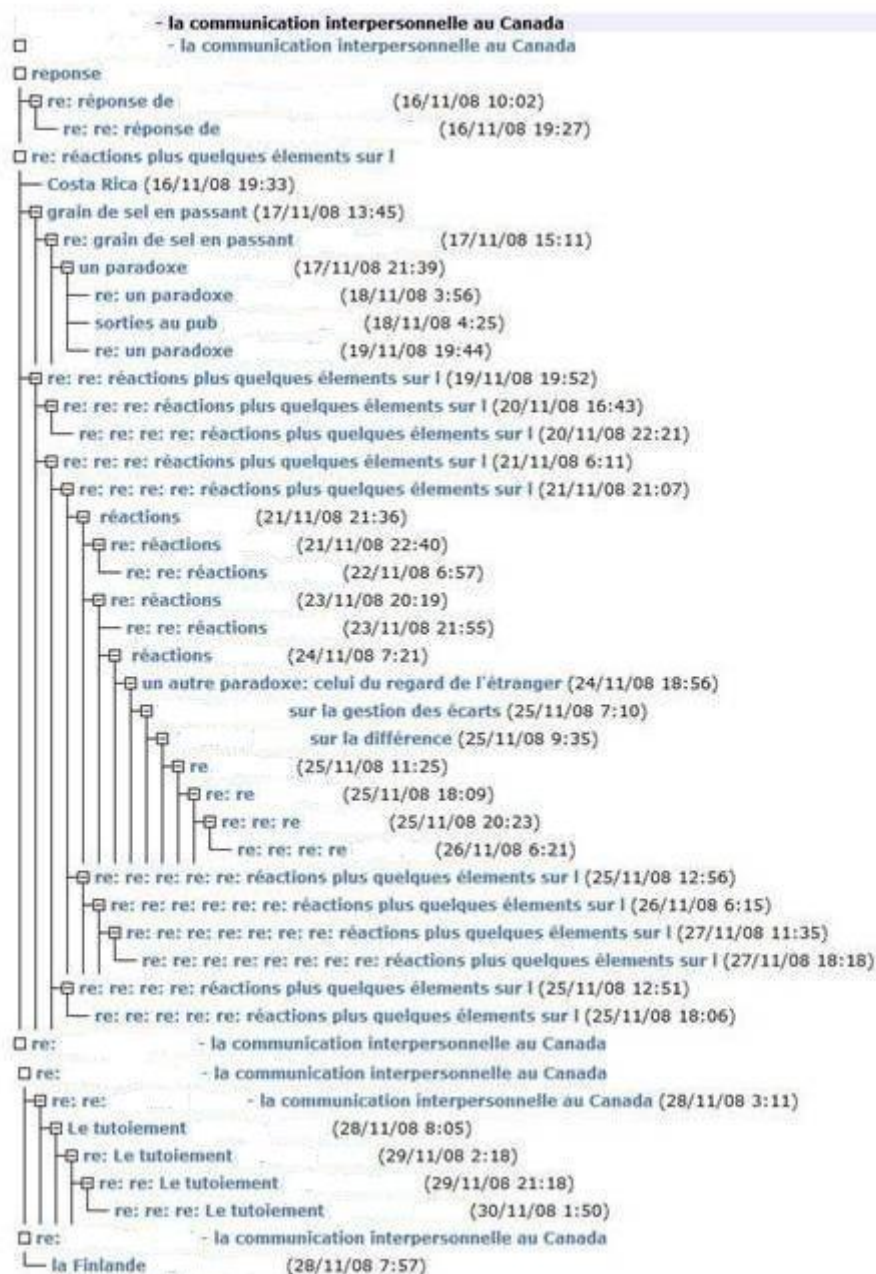


Figure 30 – Vue en arborescence des échanges qui ont eu lieu sur le forum de la première tâche (mois de novembre) du suivi de *Didactique du FLE et approche discursive de l’interculturel* du master 2 FLE (2008-2009).

Nous nous sommes alors intéressée au contenu de la tâche et à sa consigne :

Comme la suite du cours va faire la part belle à l'écrit, nous allons chercher à aborder ce mois-ci la communication orale et ses caractéristiques culturelles. Ce que je vous propose c'est de discuter entre vous de différents aspects de la communication interpersonnelle orale, dans deux objectifs : le premier, de commencer à entamer la réflexion sur les différences culturelles, le deuxième, celui de mieux vous connaître (que je vous connaisse un peu mieux et que vous fassiez connaissance entre vous). Dans cette dernière perspective, il faudrait éviter la simple juxtaposition des différents points de vue et plutôt chercher à interagir avec ce qu'auront dit ceux qui vous ont précédés, de façon à ce que cela soit à la fois plus vivant et plus enrichissant pour les discussions.

Afin de vous « motiver » à participer activement à ces débats, vous serez récompensés de vos efforts par un « bonus » qui prendra en compte à la fois votre implication dans les discussions et votre souci de créer des interrelations avec ce que les autres ont dit. Vous aurez entre 0, 5 et 2 points qui viendront s'ajouter à la note de votre premier contrôle. Voici deux questions auxquelles vous pouvez répondre de façon à nous faire connaître les modes de communication culturelle des pays (ou des régions si vous êtes en France) dans lesquels vous vous trouvez :

La première question concerne **l'ouverture de la conversation**. Dans un article déjà un peu ancien, Christine Béal mettait en évidence les réponses différenciées entre locuteurs français et australiens que suscitait la question « Avez-vous passé un bon week-end ? », c'est un peu la même idée que je reprends en vous demandant : que dit-on, là où vous vous trouvez, lorsque l'on commence à parler à quelqu'un, par exemple, dans un moyen de transport (ou ailleurs, je vous laisse préciser qui et où)? Quelles sont les premières questions qui sont posées ? Quelles différences vous paraissent notables par rapport aux situations de communication auxquelles vous étiez habitué ?

La deuxième renvoie à des variables liées aux pratiques langagières orales et tout d'abord **la puissance de la voix** : quand et où parle-t-on fort ? A partir de quel moment ou dans quelles circonstances devient-il impoli de parler fort ? On pourrait également s'intéresser au **silence** : quand est-il de circonstance ou bien embarrassant ? Quels écarts constatez-vous dans ce que l'on pourrait nommer la gestion culturelle du silence ? La **gestuelle** et la **communication non verbale** sont aussi intéressantes à comparer, en particulier, l'usage et le sens des sourires (voire des rires) et des regards. Avez-vous remarqué, dans certains pays, des normes différentes par rapport à celles que connaissiez ?

Vos réponses aux questions sur ce chapitre 1 sont à rendre via le forum.

Il apparaît que cette tâche tient à la fois du débat et de l'expérience personnelle, que le destinataire est mis au premier plan dans la consigne (24 occurrences du pronom personnel de la deuxième personne du pluriel *vous*) et que l'interactivité entre les participants est fortement encouragée, tant dans le discours – *Ce que je vous propose c'est de discuter entre vous / il faudrait éviter la simple juxtaposition des différents points de vue et plutôt chercher à interagir avec ce qu'auront dit ceux qui vous ont précédés* – que dans la notation puisqu'un *bonus* qui prend en compte à la fois l'*implication dans les discussions* et le *souci de créer des interrelations avec ce que les autres ont dit* est appliqué. C'est toutefois à notre avis le contenu de la tâche plus encore qui suscite la participation des étudiants qui sont amenés à

partager leur vécu, à confronter leurs expériences tout en touchant à un sujet sensible : la communication interculturelle. L'écrit qui en résulte est souvent proche de l'autobiographie, à caractère humoristique – les étudiants ont souvent vécu une anecdote truculente à raconter. Une telle tâche aide ainsi les apprenants à se livrer plus facilement.

Les tâches et les consignes sont donc des éléments essentiels pour susciter la participation étudiante et l'interactivité entre les membres, toutefois les entrevues des étudiants mettent également en évidence que le tuteur joue un rôle tout aussi important, si ce n'est davantage, tout au long du suivi. Ainsi à la question : *Est-ce que vous travaillez de la même façon pour tous les cours ?*, une étudiante répond : *Je suis allée beaucoup plus volontiers sur certaines plates-formes que d'autres. Et ça, ce n'était pas lié forcément à la matière mais plus au prof*, tandis qu'une autre précise que les tâches du suivi *pour lequel de toute façon on a l'impression que le prof s'en moque* seront faites en dernier, voire pas faites du tout. C'est pourquoi, il nous a semblé indispensable de consacrer le chapitre suivant aux autres pratiques tutorales, autres que le choix des tâches et la rédaction des consignes, qui sont déjà en soi des pratiques tutorales mais qui méritaient un chapitre à part entière.

**CHAPITRE 5 – LES AUTRES PRATIQUES
TUTORALES**

Homines dum docent discunt.

Sénèque

Si l'enseignement à distance traditionnel se caractérise par la solitude et l'anonymat des apprenants et des enseignants, certaines formes de formation à distance essaient de rompre avec cette tradition grâce aux nouvelles technologies de la communication. Ainsi, le rôle de tuteur, dans le cadre d'une formation à distance *via* un forum Internet est en train de se définir (cf. *supra*, chapitre 2, § 2.2., p.119). Rappelons que Canufle était tutoré par douze tuteurs dont onze enseignants différents (et un administrateur) et que le principal intérêt de cette étude est de pouvoir comparer les modes de tutorat entre eux afin d'en déterminer les forces et les faiblesses. Il est aussi important de souligner que Canufle a privilégié dès le départ le tutorat comme le tuteur de *Linguistique textuelle* le rappelle au cours d'une entrevue¹⁰¹ :

Pour certaines institutions de *e-learning*, l'essentiel était une affaire de médiatisation de la ressource donc c'est la réalisation, appel à développement, etc. Mais tout l'effort qui était mis de côté de la médiatisation de la ressource se payait parce que le suivi, le tutorat étaient plus ou moins sacrifiés ou allégés. Alors que sur Canufle on a plutôt joué la carte du tutorat. [...] on pensait que c'était là qu'allait se jouer l'essentiel et qui si on regardait un peu un tas de produits *e-learning* en ligne, on voit très bien que l'on ne peut pas avancer très loin seulement sur la qualité de la ressource. On a besoin d'un guidage et que le guidage prend du temps.

Dans le projet initial, il s'agissait, en effet, de concevoir et de proposer un nouveau type de tutorat de meilleure qualité, un tutorat proactif, plus régulier, un véritable accompagnement qui soit autre que l'évaluation habituelle de la correction plus ou moins hâtive de copies. Les tuteurs de Canufle, qui étaient aussi les enseignants des cours, ont ainsi animé régulièrement le suivi et ce tout au long de l'année du 12/10/2004 au 05/10/2005 avec un rythme d'intervention cependant très inégal et un style de tuteurer très différent. Nous avons donc fait une analyse discursive des différents messages des tuteurs tels que nous les avons définis au chapitre 3, à savoir les messages de présentation de soi, les messages réactifs-évaluatifs ainsi que les messages récréatifs et nous nous sommes également appuyée sur les différentes entrevues afin d'observer les différents modes d'intervention des tuteurs sur la plateforme, de voir quelle peut être la fonction particulière de chacun des messages et en quoi ce discours est propre à un tel suivi. Dans ce chapitre, nous tenterons donc de répondre à la question suivante : **quelles sont les pratiques discursives des tuteurs tout au long du**

¹⁰¹ En annexe D1-D, volume 2, p.137.

suivi ? Nous avons distingué deux types de pratiques fondamentales : les pratiques sociales et les pratiques pédagogiques. Dans un premier temps, nous observerons donc les pratiques tutorales sociales, puis nous analyserons les pratiques tutorales pédagogiques. Nous conclurons ce chapitre sur une classification des contributions tutorales dans un environnement numérique de type forum ainsi que sur les limites de nos résultats.

1. De l'établissement d'un lien socio-affectif : les pratiques tutorales sociales

A la notion de pratique tutorale, nous associons communément l'aspect pédagogique et l'aspect social n'est pas forcément celui qui vient immédiatement à l'esprit, bien qu'il soit très important comme nous allons l'observer. C'est pourquoi, dans un premier temps, nous analyserons les différentes pratiques sociales des tuteurs. Nous verrons comment ils sortent de l'anonymat en se présentant dans la rubrique *Qui est qui*, comment ils ouvrent et closent leurs messages réactifs-évaluatifs, comment ils apprennent à connaître leurs étudiants, comment enfin ils poursuivent leur tutorat jusque dans la *Récré*.

1.1. Sortir de l'anonymat : se présenter dans la rubrique *Qui est qui enseignants*¹⁰²

Sortir de l'anonymat semble être un préalable à toute bonne relation pédagogique. En effet, si nous prenons en modèle l'enseignement traditionnel en présentiel, n'est-ce pas le premier acte que le professeur en entrant dans sa classe le premier jour de l'année fasse, après avoir salué ses élèves : se présenter ? Dans le cadre d'un enseignement à distance où la communication entre les membres est au cœur de la formation, puisque les apprenants sont invités à communiquer *via* un forum, il semble que se présenter dans la rubrique *Qui est qui / enseignants* soit une étape indispensable. Nous avons donc observé et étudié dans leur intégralité le message de tous les tuteurs du suivi qui s'étaient présentés.

¹⁰² Le texte intégral du message *Qui est qui* de quatre tuteurs se trouve en annexe C2, volume 2, p.38, les autres documents ou messages cités en §1.1 sont en annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT/CORPUS DE REFERENCE/Forums/Qui est qui.

1.1.1. Une présence inégale

Canufle 2004-2005 professeurs | accueil > qui est qui ? > enseignant-e-s • suivant | dernier

Titre	Auteur	Modifié
Bonjour ! Je m'appelle J. P. Professeur des universités à Lyon 2, je suis actuellement détaché auprès du Ministère des Affaires étrangères et en poste à Hyderabad en Inde où je suis en train de monter un programme de formation à distance de professeurs de...		31/10/2004
Présentation Non, n'ayez crainte ce n'est pas moi ! La technologie ne nous affecte pas encore au point de modifier notre apparence. Simplement un tableau que j'aime bien, travail d'un peintre argentin (voilà qui rejoint le thème des voyages qui serpente entre les présentations...		07/11/2004
Présentation En fait je ne suis pas de la première fraîcheur. Je me demande même si je ne suis pas le doyen de l'équipe. En fait non, j'en connais au moins un qui a plus de kilomètres au compteur. J'exerce à l'université Stendhal depuis la rentrée 1969, l'année même...		16/10/2004
Présentation Bonjour, j'anime avec les TD du cours sociologie du langage. Je suis actuellement prof invitée à l'Université Lyon 2 et maître d'enseignement et de recherche à l'université de Lausanne. Mes domaines de spécialités sont la sociolinguistique des contacts de...		14/10/2004
Présentation J'ai d'abord fait une maîtrise de Lettres Modernes (à Bordeaux) avant d'étudier la sociologie et la psychologie (à Marseille) et j'ai été Conseiller d'orientation-psychologue (surtout dans l'île de la Réunion) avant de m'intéresser au FLE. Puis j'ai fait des études de FLE...		13/10/2004
Présentation Bonjour, je m'appelle et je co-anime, avec la plate-forme de suivi des cours et TD de sociologie du langage. Je suis maître de conférence à l'université Stendhal Grenoble III depuis la rentrée 2004 et ma spécialité est la sociolinguistique...		12/10/2004

Éléments 1 à 6 sur 7 (éléments masqués compris) Masquer réponses

aller au début suivant | dernier

Figure 31 – La rubrique *Qui est qui / enseignants*.

L'observation de la partie *enseignants* de la rubrique nous permet de faire immédiatement un premier constat : l'ensemble des enseignants du suivi ne s'est pas présenté. Sur onze tuteurs, seuls six ont posté un message dans *Qui est qui*. Nous observons, par ailleurs, que ces présentations ont eu lieu entre le 1er octobre et le 7 novembre, ce qui signifie que ceux qui ont jugé utile de se présenter l'ont fait dès le début du suivi. Au sein du corpus d'étude, nous avons constaté que les tuteurs des cours *Grammaire de l'oral*, *Linguistique textuelle* et une des deux tutrices du cours *Interculturel* se sont présentés. En revanche, les deux tutrices du cours *Evolution méthodologique* soit ont oublié de le faire, soit ont volontairement négligé ce moment du suivi. L'une d'elles explique dans une entrevue¹⁰³ son manque d'intérêt pour cette rubrique ainsi :

Alors le « qui est qui » enseignant on se connaît relativement bien. Donc pour moi ce n'était pas un besoin, d'autre part ma première activité consistait à demander aux étudiants de se présenter, de faire un minimum de biographie professionnelle et langagière. Donc j'avais un certain nombre d'informations, c'est peut-être ce qui a réduit mon intérêt pour cette pièce-là.

Le tuteur du cours *Matériel didactique* reconnaît, quant à lui, y être allé tardivement et ne pas avoir mis de descriptif, il avoue ne pas avoir eu de temps à consacrer à cette rubrique en raison de la charge de travail que représentait déjà le suivi.

¹⁰³ En annexe D1-F, volume 2, p.163.

1.1.2. Le genre du portrait

Cette page de présentation aurait pu se limiter à un simple CV *un peu rédhibitoire* comme le fait remarquer un responsable du Cned au cours d'une entrevue¹⁰⁴, mais à la lecture de ces différentes présentations, nous avons constaté que les tuteurs ont tenté davantage de se rapprocher du genre du portrait.

Tout d'abord, c'est surtout par le mode écrit que chacun des tuteurs s'est présenté, dans un niveau de langage courant, sans recherche particulière de style, dans un mode plus proche de l'oral, sur le ton de la conversation : *Bonjour !, Euh non !, vous aviez remarqué ?*. Nous notons que sur les six tuteurs de notre corpus, un seul a ajouté sa photographie, photographie dont il fait le point de départ de sa présentation en lançant sur le ton de la plaisanterie : *Euh non! je ne suis pas de la première fraîcheur. Je me demande même si je ne suis pas le doyen de l'équipe. En fait non, j'en connais au moins un qui a plus de kilomètres au compteur*. Ce faisant, ne nommant pas le dit collègue, il l'incite implicitement à se dévoiler, ce que fait le collègue (de *Grammaire de l'oral*) quinze jours plus tard. Dans l'entrevue à laquelle ce collègue a participé, il reconnaît d'ailleurs que sa présentation dans *Qui est qui* est une réaction au tuteur de *Linguistique textuelle* et précise même que c'est une sorte de *suivi de texte*. Nous constatons donc que l'écrit de l'un, dans ce contexte de forum, incite, induit, modèle l'écrit de l'autre.

Par ailleurs, dans leur présentation respective, nous avons remarqué que l'accent est essentiellement mis sur leur parcours professionnel, les études qu'ils ont suivies, les différents postes qu'ils ont occupés. La tutrice d'*Interculturel* ajoute, par ailleurs, deux hyperliens, le premier renvoyant à son groupe de recherche et le second à ses publications. Cet espace est donc en quelque sorte l'antichambre de l'entrée en scène d'un acteur qui prend conscience de son rôle et revêt son costume.

¹⁰⁴ En annexe D1-A, volume 2, p.85.



Figure 32 – Photographie¹⁰⁵ du tuteur de *Linguistique textuelle*.

Même le tuteur qui a publié une photographie de lui a fait le choix de se montrer à son bureau, devant son ordinateur, les mains bien en évidence sur le clavier, afin que les étudiants le visualisent véritablement dans sa fonction de tuteur à distance. Seule la tutrice d'*Interculturel* consacre quelques lignes à ses centres d'intérêt personnels.

Bien que l'incitation à participer à cette rubrique soit forte, que l'on signale la possibilité d'insérer une photo, seule la moitié des enseignants a montré de l'intérêt pour cette rubrique. Cependant, ceux qui en ont perçu l'intérêt, ont essayé d'exploiter cet espace de manière originale.

1.1.3. Une auto-description multicanale

La présentation du tuteur du cours *Evaluation didactique* a retenu tout particulièrement notre attention. En effet, ce tuteur a choisi l'originalité, a su varier les différents modes de présentation et utiliser au mieux le dispositif du suivi.

Il a tout d'abord inclus en guise de photographie le portrait non figuratif d'un peintre argentin qu'il apprécie tout particulièrement.

¹⁰⁵ Nous avons flouté cette photographie pour protéger l'anonymat du tuteur.



Figure 33 – Photographie du tuteur d'*Evaluation didactique*.

Point de départ de sa présentation en forme de boutade **Non, n'ayez crainte ce n'est pas moi !**, écrite en rouge pour attirer l'attention de son lecteur, il poursuit sa présentation en variant les polices, trois différentes, au sein du même message, dont deux qui servent à démarquer les deux grandes parties de sa présentation, correspondant elles-mêmes aux deux grandes étapes de sa participation au suivi.

Au moment où j'écris je suis encore en poste à l'Université de Franche Comté mais dès janvier j'accompagnerai votre travail depuis Montreal où j'occuperai une nouvelle fonction auprès de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), comme chef de projet [...]

Les polices choisies et l'endroit de leur modification ne laissent aucun doute sur le fait qu'il s'agit d'une démarche volontaire de la part du tuteur. Il est évident qu'il cherche par tous les moyens à capter l'attention de ses lecteurs.

Il est également le seul tuteur à avoir utilisé le canal audio. En effet, à sa présentation écrite et graphique, il a joint un fichier audio où l'étudiant peut l'entendre parler de sa représentation du tutorat en ligne. Pour les étudiants qui ne pourraient télécharger et écouter le fichier son *wave*, il a joint le texte qu'il a écrit et intitulé : *L'angoisse du bal masqué*, sorte de poème en prose explicatif de la communication en ligne, où la luminosité d'un surlignage jaune vient remplacer le son de sa voix.

L'angoisse du bal masqué

La communication chez l'enseignant à distance est la première préoccupation. Il cherche à adopter plusieurs canaux pour se faire comprendre de personnes qu'il n'a jamais rencontrées et qu'il ne rencontrera peut-être jamais. Il cherche à expliciter ce qu'il veut transmettre, transférer et ce qu'il souhaite obtenir des étudiants distants. Dans cette distanciation tout est engagé : les supports technologiques (ça marche ou ça marche pas ! ça patine ou ça pédale !), les représentations de l'autre distant et de ses comportements (comment qu'elle est, celle-là avec ce nom très compliqué que je dois recopier lettre par lettre? qu'est-ce qu'il me veut çuilà à 22h un dimanche ! C'est quoi cette adresse électronique bizarre, y s'est pas trompé ? Il est où çuici qui me dit qu'il ne dispose que d'un clavier qwerty aux accents baladeurs ?). Les expressions faciales qui expriment tout le registre des émotions et permettent les ajustements entre locuteurs manquent terriblement alors on dit trop, trop vite ou pas assez pas assez vite. En revanche, la distance sociale, c'est-à-dire, l'éloignement de celui qui émet son message par rapport à celui qui le reçoit et qui est une convention, ainsi que la gestion plastique ou rigide du temps qui varient selon les cultures sont potentiellement suspendues par la technologie : on ne sait jamais vraiment qui se trouve derrière tel ou tel nom, telle ou telle adresse. C'est l'angoisse du bal masqué, rapport, le temps d'une soirée, dans lequel chacun se cherche et je comprends que les angoisses de l'un soient plus ou moins celles de l'autre, sauf que dans notre cas, je devrai évaluer votre manière de danser.

Notre bal durera l'espace d'une saison universitaire et je tâcherai de comprendre le meilleur de vous. Qu'importe si ce qui vous amène ici est un carrosse ou une citrouille.

Dans ce texte, le tuteur file la métaphore de la mascarade où le masque est l'écran de l'ordinateur derrière lequel chacun des participants se trouve, ne montrant que ce qu'il veut bien montrer de lui-même. L'ensemble de la présentation de ce tuteur est un exemple des possibilités du dispositif du suivi. Il se veut exemplaire et incitatif et pourrait avoir valeur de modèle du genre.

Certains tuteurs du suivi trouvent cette rubrique encore embryonnaire et tous les tuteurs et l'administrateur n'ont pas fait l'effort de s'y présenter ; cependant, les exemples

relevés montrent bien les possibilités d'un tel espace qui est, de toute évidence, un préalable indispensable à toute relation pédagogique en ligne.

1.2. Ouvrir et clore les messages réactifs-évaluatifs

La seconde pratique sociale qu'il nous a semblé indispensable d'étudier est l'ouverture et la clôture des messages réactifs-évaluatifs sur le suivi. Tout d'abord, nous avons constaté que le tuteur de *Grammaire de l'oral* a fait le choix de s'adresser à ses étudiants par leur prénom. Tous les messages débutent systématiquement par le prénom du destinataire : *Zuzanna, Catherine, Corine, etc.* suivi parfois d'un *bonjour* ou *bonsoir*. Par ailleurs, la formule de politesse finale est systématiquement la même, à savoir un *Cordialement* qui, s'il n'est peut-être pas totalement dénué de son sens premier, apparaît davantage comme une formule standard des courriers électroniques entre formels et informels. Cette formule est, en outre, la plupart du temps, précédée d'une formule plus personnalisée comme : *A plus, Bon courage pour la suite* (qui revient fréquemment), *À la prochaine fois*, *À bientôt, pour de nouvelles tâches* (qui est également récurrent). Ces formules varient en fonction des différentes époques de l'année et rythment en quelque sorte l'avancée du cours et des échanges. Ainsi, à l'approche de la fin de l'année, nous rencontrons *Joyeuses fêtes de fin d'année*, ou *Je vous souhaite d'excellentes fêtes de fin d'année et vous dis sans doute à l'année prochaine*, ou même *En attendant passez une bonne St Sylvestre (avec modération), à l'année prochaine*. Quant aux messages du mois de mars, ils s'achèvent généralement sur des formules comme *Bon courage pour la fin du parcours*, *Bon courage pour terminer le chemin*, *Bon courage pour la dernière ligne droite* ou encore *Bonne lecture, bon courage pour ce dernier mois toujours difficile*. Enfin, chaque message est signé du prénom et nom du tuteur ou de ses initiales. Nous constatons donc en premier lieu que ces messages réactifs respectent un certain code de l'écriture épistolaire avec une adresse au destinataire, une formule finale de politesse et une signature. Toutefois, le tuteur par la désignation par le prénom et par une formule finale plus personnalisée cherche à resserrer les liens entre lui-même et ses étudiants. C'est d'ailleurs, comme nous allons le voir, une préoccupation constante de ce tuteur que d'établir une sorte de lien privilégié avec ses étudiants.

Au contraire les messages réactifs-évaluatifs du tuteur de *Linguistique textuelle* (comme ses messages de consignes) ne comportent aucune marque d'adresse, aucune formule finale, ni même aucune signature. Il faut noter que lors de la publication même d'un message,

le nom de l'émetteur (ici anonymé), la date et l'heure ainsi que la référence du message auquel il répond s'affichent automatiquement, comme l'illustre la figure ci-dessous :



Figure 34 – Un exemple de message réactif-évaluatif du suivi de *Linguistique textuelle*.

Sans doute considère-t-il ces informations comme suffisantes.

En ce qui concerne le cours *Evolution méthodologique*, il est tout d'abord intéressant de noter que bien que le tutorat de ce cours soit assuré par deux enseignantes, elles n'interviennent pas en même temps sur le suivi et semblent s'être rigoureusement réparti le travail sur l'année (cf. *infra*, § 2.2., p.259). Par ailleurs, l'une et l'autre ont deux modes tout à fait différents de débiter et de clore leurs messages. La première tutrice commence systématiquement ses messages par *Bonjour* et les termine toujours par *A bientôt*. Au contraire, les messages de la seconde tutrice ne comportent absolument aucune formule d'adresse, ni formule finale. Ni l'une, ni l'autre ne signe ses messages, l'émetteur semblant aller de soi.

Quant au cours *Interculturel*, les deux tutrices interviennent certains mois ensemble sur le suivi tandis que d'autres mois, l'une ou l'autre répond aux messages. Elles rédigent la plupart du temps une réponse collective à plusieurs contributions étudiantes. Plus rares sont les messages personnellement adressés. Elles adoptent cependant en ce qui concerne l'ouverture et la clôture la même attitude : aucune adresse aux étudiants que ce soit une réponse groupée ou personnalisée ; parfois une formule finale : *A bientôt lire d'autres réponses !*, et ce davantage lorsqu'il s'agit d'une réponse personnellement adressée : *A très bientôt donc...*

Comme nous venons de le voir chaque tuteur a adopté une méthode personnelle. Toutefois, que le tuteur prenne en compte la personne est particulièrement apprécié des apprenants, comme le souligne l'étudiante 19 dans une entrevue¹⁰⁶ :

Moi, j'ai beaucoup apprécié certains profs. Je peux vous donner des exemples. Je pense au prof de « Grammaire de l'oral », j'ai tout de suite senti que c'était quelqu'un qui... pour qui on existait en tant que personne. C'est quelqu'un en tant qu'individu je dirais parce que le fait de s'adresser à nous par nos prénoms... moi, c'était extrêmement important quand il m'a dit : « Bonjour [Prénom] ». Moi et bien oui, j'existe.

1.3. Personnaliser la relation avec ses étudiants

Nous avons tenté également d'observer comment les tuteurs personnalisent la relation avec leurs apprenants, s'ils connaissent ou non leurs étudiants et comment ils leur montrent que chacun existe en tant qu'individu. Nous avons relevé deux pratiques, la première qui consiste à faire référence au vécu des étudiants, la seconde, qui consiste à faire usage d'une langue étrangère.

1.3.1. Le vécu des étudiants

Nous avons tout d'abord constaté, que le tuteur de *Grammaire de l'oral* connaît très bien ses étudiants. Il est évident qu'il a lu avec attention leur présentation dans la rubrique *Qui est qui – étudiants* et il ne manque pas une occasion de faire allusion à leur vécu personnel. Il fait ainsi référence à leur lieu de vie : à une étudiante qui vit en Australie, il écrit : *C'est sympa Brisbane ! J'en conserve un excellent souvenir*, à une autre vivant en Argentine : *bravo, [Prénom], toujours la première ! La pampa vous va bien...* Il n'hésite pas à évoquer des événements personnels dont l'étudiant a parlé : *Après cela, je vous souhaite un bon séjour en France ou encore bon voyage et surtout bon séjour en terres africaines !* Il veille également à ménager leur appartenance religieuse, à un étudiant au prénom à consonance musulmane, il écrit : *Joyeuses fêtes, si vous célébrez*. Par ailleurs, nous constatons qu'il a une excellente mémoire et se souvient bien des élèves de l'année précédente : *[Prénom], content de voir que vous êtes de nouveau en GO. Il me semble vous avoir perdu de vue (si je peux dire) après la remise de votre transcription. Je dis cela de mémoire*. Enfin, il rappelle lui-même à une étudiante qui ne s'est pas présentée, l'importance qu'il accorde à la rubrique de présentation

¹⁰⁶ En annexe D2-B, volume 2, p.237.

de soi : *Au fait, où êtes-vous basée? Vous ne vous êtes pas présentée à la rubrique « qui est qui ? ». J'imagine que nous sommes en situation de chat.*

Le discours du tuteur de *Linguistique textuelle* se concentre, en revanche, davantage sur le référent et peu d'allusions sont faites à la vie privée des étudiants. Il en est de même pour les messages des tutrices d'*Evolution méthodologique* et d'*Interculturel* dans lesquels nous n'avons relevé aucune remarque concernant la vie privée des étudiants.

Il arrive cependant parfois qu'au fil des conversations entre les étudiants et le tuteur se développe une certaine complicité au point que certains échanges soient difficilement compréhensibles pour celui qui y est étranger du fait de l'implicite dont le message est chargé, comme nous le verrons dans certains exemples au chapitre 6.

1.3.2. L'usage d'une langue étrangère

Dans une perspective similaire à celle qui consiste à faire référence au vécu des étudiants, nous avons constaté que le tuteur de *Grammaire de l'oral* n'hésite pas à insérer au sein de son discours des passages en langue étrangère, la plupart du temps en rapport avec le milieu linguistique dans lequel l'étudiant baigne au quotidien. Ainsi, à une étudiante espagnole, il écrit : *Holà, Ana !* et à une étudiante française vivant en Espagne : *Hasta la proxima vez* ou encore *Bonnes fêtes de fin d'année, sans excès, claro que si et à bientôt*. Il insère également de l'anglais *Here, it is* ou encore *Welcome back !*, mais cette fois sans lien particulier avec le vécu des étudiants, davantage en rapport sans doute avec son vécu personnel. L'enseignant anime en effet ce cours à partir de l'Inde où il se trouve en poste, et l'anglais est probablement sa langue de communication au quotidien.

Quant au tuteur de *Linguistique textuelle*, il lui arrive d'utiliser la langue bretonne : *Bloavez Mad¹⁰⁷, Breiz Bro koz va zadou¹⁰⁸ !*. L'usage d'une telle langue est surprenante puisque nous pouvons en déduire qu'elle ne sera probablement pas comprise, voire difficilement identifiée. Sans doute, cherche-t-il à provoquer un effet de surprise et de curiosité. La référence culturelle au *Phare de Locminé* qu'il dit connaître en Bretagne, et la représentation de la Bigoudène¹⁰⁹ au moment de la présentation des vœux aux étudiants nous

¹⁰⁷ Bonne année.

¹⁰⁸ La Bretagne, vieux pays de mes pères (hymne national breton).

¹⁰⁹ Cf. *supra*, figure 26, p.213.

amènent à penser que ce tuteur connaît bien la Bretagne qui est peut-être un pays natal (ce qui n'est toutefois pas précisé dans la rubrique *Qui est qui*). Le tuteur cherche ici davantage à piquer la curiosité de ses étudiants qu'à les découvrir ou même se découvrir. En revanche, les tutrices d'*Evolution méthodologique* et d'*Interculturel* n'ont jamais eu recours à une langue étrangère au cours du suivi.

Ces marques d'un parler bilingue, ces contacts de langues comme Develotte et Gee (2003) et Develotte et Mangenot (2007) les définissent, sont cependant déjà fréquents sur Internet et se justifient largement alors que les destinataires sont dispersés géographiquement et évoluent dans un contexte bilingue, voire plurilingue. En effet, alors qu'ils étudient un dispositif pédagogique en ligne d'apprentissage du français langue étrangère, Develotte et Mangenot constatent déjà que

(...) le contact de langues peut également venir s'intégrer « tout naturellement » dans les interactions, si tant est que le tuteur connaisse la langue de l'apprenant. Ainsi en 2005-2006, plusieurs étudiants étaient hispanophones, et des formules en espagnol émaillaient les propos, comme une marque supplémentaire de connivence avec l'apprenant (...) (*ibid.* : 141).

1.4. De l'usage de la rubrique *Récré*¹¹⁰

La dernière pratique tutorale sociale – mais pas la moindre – que nous avons observée, est l'intervention dans la rubrique intitulée *Récré*. Cet espace dédié aux échanges informels et *a priori* non cognitifs entre étudiants et enseignants est né sur une idée de l'administrateur. Les entrevues des tuteurs nous apprennent qu'après quelques hésitations entre *cafétéria*, *boîte à idées*, c'est finalement le terme de *récré* qui a été retenu.

Et, si nous observons les données chiffrées de cette rubrique, nous constatons que sur les 96 messages dénombrés, 50 sont des contributions enseignantes qui se répartissent comme suit :

Tuteur de <i>Linguistique textuelle</i>	Administrateur	Tutrice d' <i>Evolution méthodologique</i>	Tuteur de <i>Grammaire de l'oral</i>	Tutrice d' <i>Interculturel</i> et de <i>Tice</i>
16	15	11	6	2

Tableau 10 – Répartition des contributions enseignantes sur le forum *Récré*.

¹¹⁰ En annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT/CORPUS DE REFERENCE/Forums/Récré.

Les tuteurs ont donc largement contribué à l'animation de cette rubrique puisqu'ils sont responsables de plus de la moitié des messages. Les entrevues nous apprennent par ailleurs que c'est à l'initiative du tuteur de *Grammaire de l'oral* que l'espace *Récré* a effectivement démarré. Ce dernier, qui reconnaît avoir fréquenté la *Récré* pour *se défouler*, lance, en effet, le 12 décembre, une discussion autour de la dénomination des membres de Canufle :

« On dit canuflistes ou canuflards? « canufliennes (NDLR : canuflien aussi au masculin, rare mais pourquoi pas?), Canufloux laborieux alors canulars (ça fait pantouflard) ou canuflistes (ça fait fumiste) ou canufliens (comme normaliens). On trouve aussi dans le forum « canuflés, canuflous ». On ne trouve pas « canuflier » et pourtant ce programme porte des fruits! Première remarque « jargonneuse » : On observe que vous possédez tous une certaine compétence dérivationnelle, composante de votre compétence grammaticale de locuteurs natifs, elle même élément de votre compétence de communication. On observe aussi que quand on néologise, on est toujours un peu inquiet : « Comment on dit? » On recherche une norme, une autorité qui dira le droit..., le juste mot. Il y aura toujours des gens qui répondront en vous disant ce qu'il faut dire. De quelle autorité? Celle qu'ils se donnent et celle que vous leur donnez... Dans ma présentation, je me suis déclaré « (paléo)flétiste ». Nous sommes un certain nombre à nous dénommer ainsi sur le modèle « anglais->angliciste », dans cette perspective, vous devenez une espèce rare : « un/une canuflétiste ». Salut les canuflétistes!

Cette discussion, qui reste lettre morte jusqu'en février où une étudiante répond et relance le sujet, se développe ensuite largement tout au long du mois de février et est l'occasion d'échanges spontanés entre les différents membres. L'étudiante 18 commente ainsi ce moment¹¹¹ :

Donc après, du coup, c'est marrant, les gens se sont vraiment lâchés. Ça été le point de départ d'un truc, j'ai l'impression et donc le passage de la relation classique, traditionnelle professeur, étudiant au passage à la relation informelle et beaucoup plus décontractée, n'est pas si évident que ça. Parce qu'avant ce message-là, c'était finalement peu... il y avait pas de prise de risques au niveau personnel. Dire : « moi, je pense que l'on pourrait nous appeler les canuflards » c'était pas très... y'avait pas... Du coup après ils sont allés dans un délire, Valérie s'est mise à faire des rimes, [Nom d'une tutrice] avec Lisette, enfin je ne sais plus ce qu'il y avait. Enfin des choses qui sont quand même déjà... Faut oser. Donc ce passage-là, d'un registre à un registre complètement différent entre des personnes équivalentes, et bien je maintiens que c'est une alchimie pas évidente à trouver. Il faut un élément déclencheur. C'est moi, qui l'ai involontairement ... Enfin, c'était très bien parce que ça permettait de changer un peu le registre. Ça c'était sympa.

Le tuteur de *Linguistique textuelle* reconnaît, quant à lui, être intervenu lui-même au moment fort des échanges et avoir envoyé un courriel aux autres collègues pour leur demander d'aller visiter cet espace. Quant à l'une des tutrices d'*Evolution méthodologique*, elle reconnaît n'avoir découvert cet espace qu'après qu'on l'a informée de son existence.

¹¹¹ En annexe D2-E, volume 2, p.323.

Nous pouvons enfin souligner qu’au vu du tableau ci-dessus, il s’agit des tuteurs dont les suivis ont obtenu un nombre important de contributions étudiantes et que nous avons précisément retenus pour le corpus d’étude.

Dans cette rubrique, les tuteurs se livrent également davantage. C’est ainsi le moment pour eux d’échanger avec leurs étudiants, leurs collègues, des moments qu’ils souhaitent partager. Ainsi, le tuteur de *Linguistique textuelle*, parti en mission en Zambie, en ramène deux clichés qu’il publie sur le forum sous le titre *Images de la francophonie* sans autre commentaire que : *Lu sur les murs de l’Alliance française à Lusaka (Zambie)*.

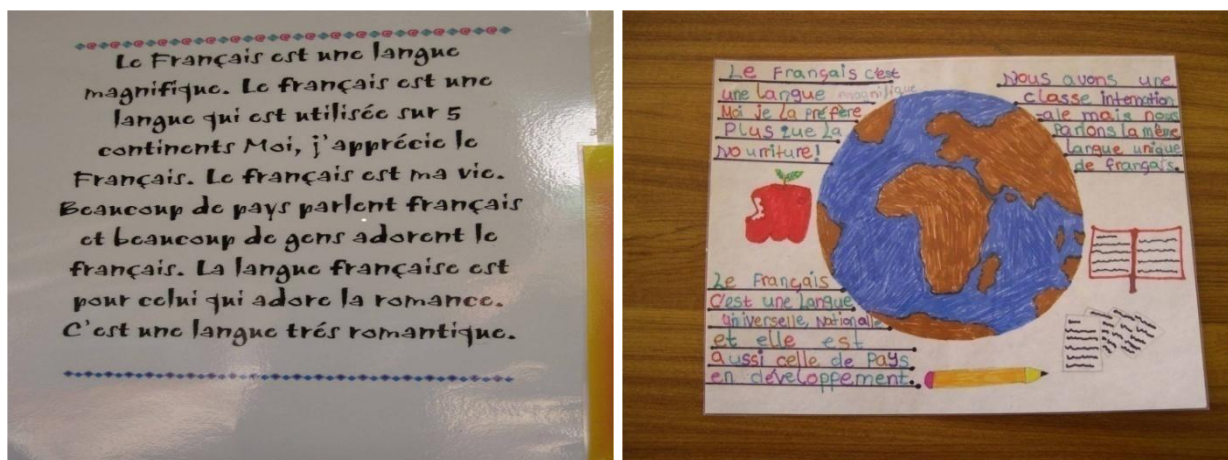


Figure 35 – Photographies postées sur le forum *Récré*.

Cette rubrique mérite toute notre attention et nous y reviendrons donc plus en profondeur dans le chapitre suivant où nous étudierons le contenu des échanges ainsi que les modalités de rédaction de ce type de message. Toutefois, les exemples précédents centrés sur les tuteurs montrent bien que leur implication a été grande et qu’il est important qu’il y ait un espace informel où les enseignants et les apprenants puissent échanger sans contrainte, comme l’étudiante 13 le souligne¹¹² :

J’ai trouvé cette année par exemple la rubrique « récré » très bien. Elle est bien foutue, on y va, on écrit un ou deux mots blagueurs et on fait... on communique entre nous ou avec les profs. C’est dans la rubrique « récré ». Alors que l’année dernière, on n’avait pas cette rubrique. Ça s’appelait « cafétéria » ou je ne sais pas quoi mais c’était pas clair. Moi « cafétéria » ça ne m’a strictement rien dit, j’ai pas compris l’esprit qu’il y avait derrière.

¹¹² En annexe D2-C, volume 2, p.247.

Nous avons donc observé que le tuteur en ligne se trouve confronté en premier lieu à différentes pratiques sociales – se présenter, ouvrir et clore son message réactif-évaluatif, apprendre à connaître ses étudiants, participer lors d'échanges informels – qui sont indispensables au bon fonctionnement d'un suivi en ligne dans le cadre d'un environnement numérique de type forum afin tout d'abord d'établir un lien socio-affectif. Nous allons étudier à présent les pratiques tutorales pédagogiques et voir comment le tuteur aide à l'élaboration de la réflexion sociocognitive.

2. A l'élaboration de la réflexion sociocognitive : les pratiques tutorales pédagogiques

Dans un second temps, nous nous intéresserons donc aux pratiques tutorales pédagogiques et nous étudierons plus précisément comment les tuteurs accrochent leurs lecteurs, comment ils rythment leurs contributions et organisent leur réponse, comment ils motivent la lecture des pairs et des commentaires tutoraux, comment ils suscitent l'interrogation et enfin comment ils encouragent et apprécient le travail et la participation des étudiants.

2.1. Accrocher son lecteur : soigner le titre du message réactif

Develotte (2006) alors qu'elle étudiait l'espace d'exposition discursive du dispositif de Canufle avait tiré les premières conclusions suivantes :

Nous allons mettre en regard ces fonctionnalités prévues par le dispositif énonciatif, avec leur utilisation effective en 2004-2005 par les usagers :

1/ Le script « titre + corps de message » ne correspond pas vraiment au format de présentation des devoirs par les étudiants ni à celui des corrections à apporter de la part des enseignants: en réponse à une tâche précise, l'étudiant attend de voir sa contribution venir se ranger dans la rubrique chargée de recueillir les réponses à cette tâche, seul son patronyme est un élément informatif. Du côté des enseignants la nécessité d'un titre n'apparaît pas nettement non plus¹¹³, surtout lorsque l'on répond individuellement à un étudiant. Ce cadre formel édité/édicte par le logiciel se voit réinterprété aux différents niveaux de la médiation: ainsi, d'une part, dans le didacticiel, les consignes données par l'administrateur stipule que "Ce titre est important, car il indique aux autres ce dont vous parlez. Essayez de proposer un nom court, mais « lisible intuitivement »". D'autre part, un enseignant (appelons le « A ») a érigé ses propres règles d'usage de ce cadre pour son cours: « (donnez) à votre fichier un nom selon les normes suivantes: TD (+N°) NOM (capitales) P (initiale prénom) ». Les dix autres enseignants n'ont formulé aucune préférence sur ce point. Or, un rapide sondage sur les différents cours en

¹¹³ Point de vue qui n'engage, pour l'instant, que l'auteur de l'article qui enseigne dans deux matières de Canufle.

2004-2005 montre que la quasi totalité des contributions des étudiants sont intitulés « TD janvier » ou « activité 1 », en redondance donc avec la rubrique où elles figurent. En ce qui concerne les usages du titre par les enseignants, on constate que :

Six d'entre eux ne modifient pas le titre donné par l'étudiant et se contentent de répondre ce qui donne à leur message la forme du type « Ref.: TD février »

Un seul emploi comme titre unique « commentaire » (qui vient se placer sous la contribution de l'étudiant).

L'enseignant A utilise la formule « commentaires individuels TD1, TD2. », sans utiliser le corps du message qui reste vide et en renvoyant à des fichiers joints corrigés.

Trois autres enseignants cherchent à exprimer dans l'espace titre un rapport avec le contenu de ce qu'ils ont lu dans les devoirs envoyés par les étudiants: pour deux d'entre eux cette tentative s'exprime dans le cadre de réponses globales (« communication et normes », « sens critique »), pour le dernier, cet usage très régulier vient en réponse à une contribution (« déjà ? », « la tête ou la queue ? »).

En ce qui nous concerne, nous avons concentré notre étude sur les messages des quatre tuteurs du corpus d'étude. Et, nous avons constaté en premier lieu que le tuteur de *Linguistique textuelle* portait un soin tout particulier aux titres de ses messages, qui sont de véritables accroches, des invitations à lire le corps du message. Son titre vise non seulement à attirer l'attention du lecteur à qui est destiné le message – à savoir l'étudiant auquel il répond – mais cherche également à inciter les autres étudiants à lire ses commentaires, même s'ils ne leur sont pas personnellement destinés. Pour ce faire, ce tuteur a recours à différents procédés. Ainsi, il va reprendre un mot clef de l'activité, mot autour duquel il aura orienté son commentaire comme par exemple *Méta – Vous avez dit méta ?*¹¹⁴. Son titre peut aussi être la synthèse de sa pensée comme *Lapidaire* pour une contribution jugée un peu courte, ou encore *Perplexité* ou *Pistes*. Il peut aussi être le début d'une phrase qu'il poursuit dans le corps du message comme *En effet ...*, la locution adverbiale invite le lecteur à penser que le tuteur est d'accord avec le fond de sa pensée, mais les points de suspension laissent entendre un prolongement de cette même pensée que le lecteur curieux découvre en lisant le message. Enfin, le plus souvent, ce tuteur a recours à l'humour : *Bonsoir Madame* [Nom] ! en réponse à une étudiante qui vient de lui envoyer un message intitulé : *Bonjour Monsieur* [Nom] ou à des exclamations, parfois proches de l'onomatopée, qui attirent l'attention du lecteur comme *Uwaga ! / Houps ! / Caramba !* ou encore *Surréaliste !*. Au cours du mois de janvier, le

¹¹⁴ Activité 2 du mois de décembre autour des 4 méta-règles de cohérence chez Michel Charolles.

tuteur file la métaphore du football qui est en rapport direct avec l'activité en cours¹¹⁵ tout en conservant un ton humoristique : *Droit au but / But en or / Goooooooooooooooooaaaaaal / Le grand chauve / Spécialiste / But et but* et enfin *Où est passé le ballon ?*. Il reconnaît au cours d'une entrevue¹¹⁶ penser que s'il y a du socio-affectif dans les intitulés, cela détend l'atmosphère. Il rajoute que le titre est, en ce qui le concerne, un moyen de capter l'attention :

(...) je fais un effort là-dessus parce que je considère que pour moi c'est ce qui va être lu d'abord. C'est un phénomène en publicité qu'on appelle le « teasing » donc une façon d'attirer, de capter... dans un univers d'informations saturé de capter l'attention.

En revanche, le tuteur du cours *Grammaire de l'oral* et les tutrices du cours *Evolution méthodologique* se sont quant à eux contentés de laisser ce qui s'affichait automatiquement, à savoir *Réf* : suivi du titre donné par le premier interlocuteur.

Enfin, les tutrices du cours *Interculturel* hésitent entre les deux méthodes, sans toutefois être aussi créatives que le tuteur de *Linguistique textuelle*. La plupart du temps, elles ont opté pour une réponse groupée à différentes contributions, dans ce cas, nous relevons des titres comme *Commentaires / Premières réactions / Réactions aux sept dernières contributions / vos contributions / vos dernières contributions*. En revanche, lorsqu'il s'agit d'une réponse à un message en particulier, en général, les tutrices se sont contentées de laisser apparaître ce que le collecticiel configurait automatiquement : *Réf. : Tache 2 Approches interculturelles Janvier / Réf. : TACHE 2, JANVIER / Réf. : Interculturel TD janvier* [Prénom-Nom]. Seuls quelques titres plus évocateurs apparaissent comme : *Légitime interrogation sur la notion / Stéréotypes / communication & normes / Géographie symbolique / expressions palestiniennes*.

Cette fonction titre est donc importante dans le cadre d'un forum, elle sert d'accroche et si le tuteur de *Linguistique textuelle* considère qu'elle relève du socio-affectif, nous pensons qu'elle est aussi une pratique pédagogique à part entière, puisqu'elle est un moyen de montrer aux apprenants les différentes possibilités que la plateforme offre, de les initier au mode conversationnel du forum – dans les forums non pédagogiques sur Internet, cette fonction titre joue pleinement son rôle d'accroche – et enfin de mieux les inciter à lire les commentaires.

¹¹⁵ Il s'agit de commenter le segment « but » dans le curieux titre d'un article de journal : « Barthez-Toldo : un seul but, les éviter. »

¹¹⁶ En annexe D1-D, volume 2, p.141.

2.2. Rythmer ses contributions sur le forum et organiser sa réponse

Les tutorats du corpus d'étude présentent des caractéristiques bien particulières et nous avons observé, en premier lieu, que les tuteurs ont adopté sur le forum un rythme d'intervention différent.

En effet, les tuteurs des cours *Grammaire de l'oral* et *Linguistique textuelle* sont seuls et répondent systématiquement à chacune des contributions des étudiants, nous n'avons pas ou peu relevé de message réactif-évaluatif collectif. Les tutrices du cours *Evolution méthodologique*, qui sont deux, se sont, quant à elles, réparties le suivi sur l'année comme nous l'avons déjà souligné : de novembre à janvier, la première tutrice réagit, en février – mois de jonction en quelque sorte – les deux tutrices interviennent en parallèle, tandis que de mars à avril, ne répond plus que la seconde tutrice. Leurs messages réactifs-évaluatifs sont également des réponses personnalisées. Leur tutorat s'apparente donc davantage à un mono-tutorat personnalisé.

En revanche, les tutrices du cours *Interculturel* répondent en parallèle toute l'année et formulent des réponses collectives. Toutefois, il est évident que dans le cadre d'un bi-tutorat en parallèle, il convient de s'organiser. Ainsi l'une des tutrices du cours *Interculturel*, déçue par ce bi-tutorat, affirme s'être retenue d'intervenir sur le suivi afin d'inciter la seconde tutrice, plus discrète, à intervenir plus régulièrement, pour que ce bi-tutorat ne se transforme précisément pas en mono-tutorat.

Quant aux apprenants, il apparaît clairement que dans l'ensemble ils préfèrent un suivi personnalisé, comme les deux exemples suivants, extraits des entrevues, l'illustrent :

C'est-à-dire il y avait des profs qui réagissaient vraiment à chaque contribution individuellement. Donc là, on pouvait quand même savoir si notre contribution correspondait à ce qu'on nous demandait ou pas. Bon, il y a des profs qui réagissaient globalement. Là, c'était déjà plus difficile et puis il y a des profs qui ne réagissaient pas du tout, des fois. (Étudiante 19¹¹⁷)

Pour ça, j'ai bien apprécié le système de correction personnalisée. En fait, j'aurais dû commencer par là. Moi je trouve que le concept est génial parce que ça permet un suivi

¹¹⁷ En annexe D2-B, volume 2, p.229.

personnalisé encore bien plus important qu'en présentiel à la limite et que même sur papier (...). (Etudiante 18¹¹⁸)

L'étudiante 19¹¹⁹ souligne également que les réponses collectives sont moins personnalisées, tout en nuancant cependant, car un message réactif-évaluatif personnalisé peut aussi être distant :

C'est vrai qu'il y a des profs... moi j'ai senti que les rapports étaient très impersonnels. Bon, notamment quand il n'y avait pas de réaction à chaque contribution, c'est-à-dire il y avait ces corrections communes. Bon là, c'était un contact assez distant. C'est vrai que même dans les réactions personnelles de certains profs, je sentais une certaine distance.

En second lieu, tout comme la consigne sur un forum pédagogique en ligne est un genre à part, le message réactif-évaluatif présente également des caractéristiques propres. Ainsi, nous avons observé qu'une des caractéristiques des messages du tuteur de *Linguistique textuelle* est leur style à la fois dépouillé et extrêmement organisé. En effet, bien que ce tuteur soit très actif sur le forum, qu'il réponde à chaque contribution, son style vise à l'économie : il évite les formules superflues, les redites. En revanche, il porte un soin tout particulier à l'organisation de ses messages, comme l'extrait du message suivant l'illustre :

Brèves ou extraits (suite) 17/11/2004 - 09:44:28 [Révision n° JE-C0A1 de Brèves ou extraits par ...]

Brèves ou Extraits

Il ne s'agit pas ici d'un extrait de document: il s'agit d'une "brève" proposée dans un ouvrage qui propose un catalogue de petites choses entendues dans les cafés et regroupées par l'auteur par thèmes.

Dans votre contribution, il y a de nombreux points. Je vais essayer de les pointer et d'ouvrir le débat, des débats plus précisément.

1. Extrait
Un extrait n'est pas seulement un morceau, c'est une sélection intelligente qui répond à des critères, à celui de cohérence notamment. Pensez à ces documents que nous, enseignants, nous sélectionnons pour nos élèves à partir d'une œuvre (trop) volumineuse. L'extrait "respire" le texte.

2. Brève
Une brève n'est pas vraiment un type clairement répertorié et n'est pas toujours de comptoir. Je trouve chez Gourio 3 types de brèves de comptoir:
- la formule
ex: "Ce qu'il y a de bien quand tu voyages dans le désert, c'est que t'es pas obligé d'apprendre la langue" - Gourio

On peut imaginer des matrices à formules

ex: Quand P, il faut Q
"Quand on s'enrhume, il faut prendre des rubans" - Ionesco

C'est parce que P que Q, etc.

Figure 36 – Un message réactif-évaluatif du suivi de *Linguistique textuelle* organisé en plusieurs points.

¹¹⁸ En annexe D2-E, volume 2, p.305.

¹¹⁹ En annexe D2-B, volume 2, p.238.

Nous observons qu'il part des remarques de la contribution étudiante, qu'il relève et commente de manière systématique en les listant. Ce dernier message se poursuit sur six points.

En ce qui concerne la première tutrice du cours *Evolution méthodologique*, nous constatons que ses messages réactifs-évaluatifs semblent suivre une forme particulière que nous retrouvons assez régulièrement tout au long des mois où elle intervient. La structure de ce message type pourrait, en effet, être résumé de la sorte : une formule d'adresse *Bonjour* (toujours la même, cf. *supra*), suivie d'une remarque d'appréciation générale de la contribution qui met en évidence les points positifs du travail effectué, puis viennent quelques conseils ou quelques questions d'approfondissement posées à l'étudiant et éventuellement l'incitation à lire les autres contributions ou remarques faites sur ces travaux, avec implicitement la volonté d'approfondir et d'élargir le débat, enfin une formule finale *A bientôt* (toujours identique). Nous illustrons ces remarques par un exemple que nous avons reproduit en employant volontairement une alternance entre des caractères normaux et gras pour distinguer chacune des parties du message.

Bonjour,

Votre témoignage est intéressant par la question qu'il soulève à propos de l'apprentissage des LVE en système institutionnel. **Comme beaucoup de vos collègues, vous valorisez – à juste titre - l'apprentissage en milieu naturel. Vous soulignez aussi l'intérêt de votre apprentissage en très petit groupe dans un centre de langue, conforté par une démarche autonome volontariste.** Cela pose la question de l'enseignement en milieu scolaire. Considérez-vous que c'est une situation finalement peu favorable à l'apprentissage des LVE ? A quelles conditions (pédagogiques et/ou méthodologiques) peut-il l'être ? **La suite du programme de ce cours s'intéressant aux diverses méthodologies d'enseignement des LVE, c'est une question sur laquelle vous serez amené à vous pencher.**

A bientôt.

Enfin, nous constatons que les tutrices du cours *Interculturel* procèdent la plupart du temps à une synthèse des réponses données en mettant en évidence les points forts de chaque contribution puis terminent sur une ouverture, un élargissement de la réflexion, conduisant les étudiants à la poursuivre, notamment grâce à des interrogations.

Les tuteurs des différents suivis semblent ainsi avoir adopté une sorte de rituel propre mais qui respecte un certain rythme et une certaine organisation afin que les apprenants s’y retrouvent.

2.3. Motiver la lecture des pairs et des commentaires tutoraux

Comme nous l’avons déjà remarqué au cours de l’étude des consignes, les tuteurs des cours *Grammaire de l’oral* et *Linguistique textuelle* incitent vivement les étudiants à travailler en groupe, à lire les contributions de leurs camarades et à ne pas canaliser leur énergie sur leur unique production. C’est également vrai au cours des messages réactifs-évaluatifs. Très fréquemment, l’un comme l’autre invitent les étudiants à lire les travaux de leurs pairs mais également les remarques et commentaires qu’ils ont pu faire eux-mêmes sur ces travaux. Nous avons relevé volontairement de nombreux exemples dans les différents suivis afin de rendre au mieux l’impression qui se dégage à la lecture du forum, les tuteurs n’ont, en effet, de cesse de le répéter aux étudiants.

Et voici en premier lieu des exemples extraits des commentaires du tuteur de *Grammaire de l’oral* :

Je vous conseille de lire ce que vos petits camarades ont écrit et éventuellement, pourquoi pas, ce que j’ai répondu.

Comme pour le travail précédent, je ne ferai pas de remarques nouvelles par rapport à ce que j’ai déjà pu écrire à la suite des contributions de vos camarades. Pour relativiser un petit peu votre point de vue sur l’écrit, je vous engage à lire ce qu’a écrit [Prénom], juste avant vous sur la page.

Je pense que vous faites des remarques très justes et je n’ai pas grand chose de neuf à ajouter à ce que vous avez dit (si vous consultez les réponses faites aux contributions de vos camarades, vous remarquerez sans doute que ce que j’aurais pu avoir à dire à déjà été dit. je ne vais donc pas me répéter.)

Par contre, vous êtes la seule, jusqu’à présent à vous être attaquée à l’activité (c) et vous vous en sortez plutôt bien. Il faudrait que le reste de la classe lise votre grille pour que l’on soit sûr que celle-ci est exhaustive.

Je vous recommande de lire un petit peu ce que vos petits(e)s camarades ont écrit sur la question.

Certains ont très bien répondu. Non, je ne vous donnerai pas de noms. À vous de trouver.

je joins ci-dessous votre travail commenté par mes soins. (À lire par tout le monde!)

Vous avez effectué un travail tardif, certes, mais remarquable. Je signale à tout le monde votre contribution.

Nous observons qu'il considère que la lecture des contributions des pairs est prioritaire par rapport à ce que lui-même commente (*et éventuellement pourquoi pas ce que j'ai répondu*), qu'il n'hésite pas à citer directement (*je vous engage à lire ce qu'a écrit [Prénom]*) ou au contraire à s'abstenir de citer pour inciter les étudiants à lire l'ensemble des contributions (*Certains ont très bien répondu. Non, je ne vous donnerai pas de noms. À vous de trouver*). Il insiste aussi sur l'inutilité de la répétition (*je ne vais donc pas me répéter*).

Le tuteur de *Linguistique textuelle* adopte un comportement similaire, qu'illustrent les exemples ci-dessous, extraits de ses messages réactifs :

Je comprends bien que vous réagissiez rapidement à une arrivée tardive sur le cours et le court... surtout à propos des brèves. Je vous conseille de consulter et de réagir aux contributions déjà proposées dans le cadre des activités du mois...

Je pense que l'essentiel est compris et je vais vous répondre rapidement au moment où nous avons déjà basculé sur le mois de décembre. Mais je vous invite à consulter les contributions des camarades de jeu pour le mois de novembre...

Je vous invite à vous reporter aux remarques que j'ai faites sur d'autres contributions.

Profitez des contributions des autres.

L'essentiel est compris mais reportez-vous aux autres contributions du mois pour affiner votre analyse.

Je vous conseille quand même d'aller voir les autres contributions pour « affûter » votre terminologie.

Vous pourrez vous reporter utilement aux autres contributions du mois.

Nous remarquons qu'un paramètre supplémentaire est introduit dans les commentaires de ce tuteur, il invite les étudiants à réagir. Il insiste aussi tout particulièrement sur l'apport cognitif que représente la lecture des pairs (*pour affiner votre analyse, pour « affûter » votre terminologie*).

Si les tutrices du cours *Evolution méthodologique* n'ont pas explicitement incité dès les consignes les étudiants à interagir entre eux, la première tutrice n'a de cesse dans ses messages réactifs de motiver et d'encourager la lecture des contributions des autres étudiants ainsi que les commentaires qu'elle y a déjà apportés. Elle le fait de manière plus ou moins implicite en établissant des comparaisons entre les contributions des étudiants, comparaisons qui visent à susciter la curiosité des étudiants et à les motiver à lire, voire à réagir aux contributions des autres membres du groupe.

Votre témoignage rejoint ceux d'un certain nombre de vos collègues concernant une résistance à l'apprentissage de l'allemand.

Votre témoignage ressemble, comme celui de certains de vos collègues, à un récit de vie.

Votre analyse renvoie à la contribution de [Prénom Initiale du nom]. Vous semblez partager le même goût pour une approche analytique de la langue étrangère, pour la traduction [...].

Elle les incite également de manière très explicite à lire les contributions des pairs ainsi que les commentaires qu'elle a déjà faits pour l'apport cognitif que cette lecture représente.

Vous avez un parcours assez polyglotte comme beaucoup de vos collègues canufliens. Votre contribution est un peu tardive. Cela vous donne le privilège de vous référer à tout ce qui précède. Je vous laisse le soin de relire les contributions des autres et mes commentaires. Vous y retrouverez beaucoup d'éléments correspondant à votre propre situation.

Votre contribution étant la dernière, elle comporte des éléments qui ont déjà été commentés chez d'autres. Je vous conseille de les lire si ce n'est déjà fait.

Je ne ferai pas de longs commentaires sur votre contribution dans la mesure où ils ont largement été faits à la suite des contributions de vos collègues auxquelles je vous renvoie.

Je vous renvoie à la contribution précédente qui ajoute aux données que vous avez observées la relation avec les déclarations de la préface. Cela consolide l'analyse.

Pour la dimension énonciative, je vous renvoie aux commentaires des contributions précédentes. Vous y trouverez les éléments qui vous manquent.

Les questions que vous vous posez à propos des catégories qui vous étaient proposées pour mener cette analyse rejoignent les incertitudes de certains de vos collègues. Les commentaires que j'ai faits à ce propos dans les contributions précédentes devraient vous éclairer. Je vous invite à les lire.

Je vous invite à lire les contributions qui précèdent la vôtre et qui vous permettront de voir ce que signifient les catégories d'analyse qui vous ont été proposées et comment elles se mettent en œuvre.

Mais également pour éventuellement provoquer une discussion, un échange entre les étudiants.

Vous pouvez lire ce que disent vos collègues à ce sujet et voir si vous partagez l'avis de certains d'eux sur telle telle forme d'enseignement.

Cela peut ouvrir une discussion intéressante avec ceux de vos collègues qui eux insistent sur le travail de groupe pour l'échange en LVE.

Vous auriez des choses intéressantes à discuter avec plusieurs de vos collègues ici qui ont aussi des expériences d'apprentissage multiple de langues.

Il en est de même pour les tutrices du cours *Interculturel* qui incitent fréquemment les étudiants à lire les contributions de leurs pairs soit d'une manière détournée, en citant explicitement tel ou tel étudiant et en soulignant la pertinence de son travail :

Je trouve tout autant pertinent le contexte familial, auquel [Prénom Nom] fait allusion, pour approcher la notion d'interculturel.

Vu de France, j'imaginai qu'à la Réunion se développait, d'une manière très affirmée, un discours sur une identité culturelle créole. Ce qui ne me semble pas être aussi net dans les propos de [Prénom Nom].

Il est vrai également que ces représentations peuvent évoluer comme l'indique [Prénom] à propos des récentes prises de position de la France contre les Etats Unis.

[Prénom] a tout a fait raison de mettre l'accent sur les relations socio-historiques qui prédéterminent les représentations de l'autre.

et il faudrait certainement faire une analyse multifactorielle pour répondre à la question que pose [Prénom].

Soit en demandant explicitement de lire les contributions des autres :

J'ai pris grand plaisir à lire vos réponses. J'incite donc vivement tous les étudiants à aller lire les contributions des autres de façon à en profiter également.

L'une des tutrices par ailleurs n'hésite pas à retarder sa réponse à un étudiant et à demander aux étudiants de ne lire la contribution qu'après avoir eux-mêmes fait le travail :

Je ne vais pas répondre maintenant à votre travail car je préfère que d'autres étudiants s'expriment avant, mais je trouve votre étude est excellente. C'est exactement le type d'analyse que j'attendais et je suggère aux autres étudiants de n'aller voir votre réponse qu'après avoir fait eux-mêmes l'exercice de façon à ne pas être trop influencés.

Le discours de ces tuteurs cherche donc clairement à sensibiliser les étudiants quant à l'intérêt même de ce forum. Ils font habilement remarquer qu'il est inutile qu'eux-mêmes se répètent lorsqu'ils ont déjà répondu à une question ou éclairci un point, mais ils insistent surtout sur le fait que les contributions mêmes des autres étudiants sont éminemment utiles à la réflexion de l'ensemble du groupe, voire à la réussite de la tâche collective (dans le cas tout particulier du cours *Grammaire de l'oral*). Ils les invitent par ailleurs non seulement à lire les contributions des autres, mais aussi à réagir. Leur discours cherche ainsi à générer de l'interactivité.

2.4. Savoir questionner

Comme nous l'avons vu, les messages réactifs-évaluatifs sont des réactions aux contributions postées par les étudiants. Ces derniers après avoir effectué la tâche demandée et l'avoir publiée sur le forum attendent légitimement un retour, que ce soit un commentaire, une correction. Cependant, nous avons constaté que ces tuteurs opéraient davantage à la manière de Socrate, en cherchant à susciter l'interrogation chez les étudiants et donc la réflexion et son approfondissement.

Nous avons ainsi relevé quelques exemples significatifs extraits des forums des différents cours du corpus d'étude.

Du suivi de *Grammaire de l'oral* :

Il va falloir réfléchir à ce qualificatif de « soigné » que vous employez pour caractériser vos attitudes à l'écrit (en expression, je suppose plus qu'en lecture ?). S'agit-il réellement d'une volonté de « qualité » ou n'êtes-vous pas, tout simplement, la victime des paramètres de la situation de communication ? Je vous laisse sur cette interrogation.

Etes-vous en train de me dire que quand vous parlez français entre Français vous ne parlez pas « correctement »? Etes-vous en train de me (nous) dire que vous n'enseignez pas le français que vous parlez à vos élèves? Ne risquent-ils pas d'être handicapés lorsqu'ils/elles rencontreront de vrais gens (prononcer le « s ») qui ne parleront pas de manière simple avec des phrases grammaticalement correctes ? Ne me dites pas que vous parlez comme un livre ! Votre conclusion soulève un certain nombre de points fondamentaux : - quelle langue faut-il enseigner/apprendre ? - quel est votre univers de référence quand vous définissez ce qui est correct et ce qui ne l'est pas ? - la correction à l'oral, est-elle identique à celle de l'écrit ?

Autre question, qu'est-ce que ça veut dire « tomber dans un langage parlé », quand on écrit. Déjà, le verbe « tomber » est riche en connotations malencontreuses! Beaucoup de travaux de recherche ont été effectués sur les "représentations" de ce qu'est une langue, de ce qu'est la norme linguistique : vous semblez avoir été très marquée par l'institution scolaire. Méfiez-vous, ce n'est pas toujours un modèle! Enfin, mais je ne voudrais pas abuser, il serait intéressant que vous réfléchissiez aux raisons qui vous font vous exprimer plus facilement par écrit que par téléphone en matière d'affection à des amis et à de la famille lointaine. J'ai bien une petite idée mais cela ne sert à rien, il vaut mieux que vous trouviez toute seule. Beaucoup de questions. J'espère que vous ne m'en voudrez pas trop? Quand le texte est riche, il inspire...

Du suivi de *Linguistique textuelle* :

Pistes : Vous avez raison de souligner que le document soumis à analyse se prête mal aux critères constitutifs de la cohérence, par là même interroge la notion de texte.... mais pourquoi a-t-il trouvé sa place dans un ouvrage? Pour nous faire rire ou sourire?

Où sont les auteurs de ces textes ? Mais la question a-t-elle un sens ?

Différé ? Pensez-vous vraiment que l'écrit (plus précisément les écrits) du tableau fonctionne en mode pleinement différé, comme l'écrit des livres ? Et comment s'articulent l'écrit du tableau et le discours dans la classe ?

Du suivi d'*Evolution méthodologique* :

Il reste que cela pose une sérieuse question à ceux qui comme vous semblent considérer que l'apprentissage en milieu scolaire classique, hors besoin immédiat présente peu d'intérêt. C'est un peu votre fonction d'enseignant que vous remettez en question. Avez-vous réfléchi au moyen de résoudre ce paradoxe? Ou avez-vous décidé de n'enseigner qu'en situation de langue seconde avec des publics volontaires? Question à creuser.

Votre description enthousiasmée de votre apprentissage du chinois me donne envie d'en savoir un peu plus : quelle était la part de langue chinoise dans vos échanges avec votre professeur ? Je suis impressionnée quand vous dites que vous regardiez des films en chinois. Tout ce que vous avez appris sur le plan culturel était-il véhiculé par le chinois ? On peut se passionner pour une culture et apprendre beaucoup de choses sur celle-ci sans en connaître la langue. Pourriez-vous faire le point sur vos compétences linguistiques dans cette langue ? Votre récit attise la curiosité...

Imaginez que le dialogue "à la recherche d'une chambre" soit accompagné d'un dessin représentant une logeuse plus élégante et plus souriante. Cela ne modifierait-il pas la représentation que l'on a du dialogue? Cela mériterait de faire le test.

Du suivi d'*Interculturel* :

Vous avez tout à fait bien perçu tous les principes et intérêts du projet Cultura mais avez-vous tenté d'exploiter quelques-uns des questionnaires avec votre public d'apprenants ? Ce qui serait bien c'est d'aller un peu plus loin dans l'analyse des potentialités d'exploitation avec d'autres publics que ceux pour lesquels cela était prévu initialement. Quels questionnaires (quels thèmes) choisiriez-vous ou ne choisiriez-vous pas ? Pourquoi ? Y-a-t-il des dimensions culturelles particulières sur lesquelles, on peut, ou on doit, s'interroger selon les publics concernés ?

Votre sondage s'est effectué auprès de quel public ? Précisez le nombre de personnes, la nationalité, l'âge, bref les variables sociologiques qui vous paraissent caractéristiques. On ne sait pas à quoi renvoient les chiffres que vous donnez : est-ce la réponse à la question posée? Et le tableau ? Est-ce que ce sont vos réponses à vous ? ou bien vous les avez posées également ? Ce serait bien d'éclaircir tout cela en amont avant de donner les résultats et de les interpréter. A très bientôt donc.

Vous nous dites que « serrer la main de quelqu'un à travers un pas de porte » est déplacé à Moscou. Est-ce le lieu ou le moment qui pose problème ? Une fois franchi le pas de porte, est-ce mieux accepté ? Qu'en est-il des autres situations où cela se produit ? Autrement dit quand est-ce que c'est jugé poli ?

Nous constatons donc que les phrases interrogatives sont nombreuses et que les tuteurs cherchent davantage à susciter l'interrogation et le débat tant chez l'étudiant concerné que chez l'ensemble des étudiants plutôt qu'à apporter des réponses toutes faites. Comme nous l'avons observé au chapitre précédent, si le tuteur adopte des tâches ouvertes qui favorisent

les échanges, il va de soi que ses messages réactifs-évaluatifs ne relèveront pas de la réponse-type mais davantage de la maïeutique socratique. Le tuteur, en effet, sur ces nouvelles agoras éducatives que sont les plateformes électroniques pourrait bien redevenir par le dialogue et à travers la confrontation des points de vue et l'expression non contrainte entre le maître et les disciples un *accoucheur d'esprits* moderne comme le fut Socrate en son temps. Cependant, comme nous l'avons observé au chapitre précédent, ces interrogations ont pu conduire à quelques dialogues apprenant / tuteur à trois tours de parole ou plus¹²⁰, mais rarement à des polylogues. Il faut souligner que ce qu'attendaient les tuteurs n'était pas toujours évident pour les apprenants comme le souligne l'étudiante 19 dans une entrevue¹²¹ :

Mais il y a des fois, j'ai quand même essayé, si un prof m'a demandé d'explicitier un petit problème, de le faire. Mais il y a des réactions... Oh là, là, je savais pas vraiment si le prof demandait de fournir une contribution supplémentaire ou parce que la contribution me disait : « bon, vous pourriez peut-être approfondir ». Alors moi je ne savais pas c'est-à-dire : est-ce que c'était une indication pour l'avenir, que ce serait bien ou bien est-ce que le prof m'a vraiment demandé de le faire ? Donc là, j'avoue. Donc s'il y avait des demandes formulées de façon explicite parce que le prof aurait dit : « bon, je n'ai pas compris un passage. Est-ce que vous pourriez m'expliquer ? », alors là effectivement, j'ai essayé de le faire mais après je me suis dit : « ben je sais pas ». Je regardais si les autres le faisaient parce qu'effectivement, c'était assez systématique. Ils le faisaient pas donc moi je me disais : « comme j'ai pas le temps, je ne vais pas le faire non plus ». Donc j'ai compris que ce serait bien de le faire mais des fois c'est vrai que c'était des choses qui rentraient pas vraiment dans la consigne, qui étaient pas vraiment demandées donc je me disais : « c'est vrai que ce serait bien de le faire en plus mais comme on me l'a pas demandé dans la consigne ».

Il convient donc de tirer enseignement de cette remarque et d'observer que sur un forum pédagogique les règles doivent être bien établies (*je savais pas vraiment si le prof demandait de fournir une contribution supplémentaire*) et qu'il n'y a guère d'espace pour l'implicite. Soulignons également qu'une fois encore la charge de travail (*comme j'ai pas le temps, je vais pas le faire non plus*) est un frein à l'approfondissement de la discussion en cours et à l'interactivité et que le groupe sert de modèle (*Je regardais si les autres le faisaient*).

2.5. Encourager et apprécier

Enfin, il revient aux tuteurs d'encourager les apprenants et d'apprécier leurs contributions. Dans le cadre d'une formation à distance en ligne où les étudiants sont isolés et où toutes les contributions, ainsi que les commentaires y afférents, sont publics et lisibles par tous, ces deux activités sont aussi importantes que délicates. Nous avons ainsi remarqué que

¹²⁰ Cf. *supra*, chapitre 4, § 1.1.2., p.189.

¹²¹ En annexe D2-B, volume 2, p.238.

tous les tuteurs fournissent de manière récurrente des marques d'encouragement à leurs étudiants.

2.5.1. Les marques d'encouragement et les appréciations positives

Ainsi au sein du discours du tuteur de *Grammaire de l'oral* des marques de modalité appréciative comme *C'est bien / Bel effort de rattrapage / Bravo / Que voilà une belle fiche !*, ainsi que les adjectifs qualificatifs évaluatifs attribués au terme *travail* comme *satisfaisant, conséquent* ou *remarquable* reviennent régulièrement.

Le tuteur de *Linguistique textuelle* ne manque également jamais l'occasion de souligner la pertinence d'une réflexion ou la rigueur ou la justesse d'une analyse. Nous le notons à travers les exemples suivants :

Votre dernier paragraphe analyse bien la rationalité, la motivation d'un tel écrit / Analyse bien menée / C'est bien compris [qui revient très régulièrement] / Bonne analyse / Votre réflexion est longue et nourrie de réflexions justes. Je n'ai pas grand chose à ajouter à votre contribution qui repère clairement les problèmes posés par ce document / Ok, c'est bien compris et tout commentaire de ma part serait superflu / Très bien.

C'est souvent l'opportunité pour ce tuteur de rebondir sur la réflexion d'un étudiant pour venir la compléter et étoffer la réflexion générale.

De même, sur le suivi du cours *Evolution méthodologique*, nous relevons des appréciations positives et des marques d'encouragement. La première tutrice notamment a régulièrement recours à des adjectifs appréciatifs comme *intéressant, cohérent, clair, précis, excellent*. Il semble même que cette première tutrice, au contraire de la seconde, se fasse un devoir de commencer chacun de ses messages par une appréciation qui se veut positive et valorisante pour l'étudiant :

Bravo pour votre récit de vie qui se lit comme un roman / Votre analyse comparative est précise et met clairement en évidence les aspects importants / Bravo, votre analyse est excellente.

Elle précise également souvent la raison pour laquelle la contribution est intéressante :

Votre récit est intéressant parce qu'il complète ceux de plusieurs de vos collègues qui ont eu aussi un parcours plurilingue construit au fil de la vie scolaire professionnelle, et personnelle, et par des allers-retours entre école et vie quotidienne / Votre contribution est intéressante parce qu'elle montre que les apprenants n'ont pas tous la même façon d'entrer dans une langue étrangère.

La justification de l'appréciation positive non seulement la renforce, mais lui donne également un caractère incontestable et légitime.

Il en est de même des tutrices du cours *Interculturel* qui encouragent et valorisent régulièrement leurs étudiants :

J'ai pris grand plaisir à lire vos réponses / J'ai trouvé intéressant de classer le sondage par âge / Dernière petite chose : Le lien sur l'interculturel <http://perso.club-internet.fr/hwerty/France/Intercultural.html> est en effet intéressant / J'ai encore été très intéressée par vos réponses à cette question / Vous avez également bien vu de quelle façon on "inculque" des valeurs partagées dans la société par le biais du « nous », valeurs que le petit écolier s'approprie « tout naturellement ». Vous avez également décortiqué avec plaisir ce que l'une d'entre vous nomme « la curieuse étude éthologique » concernant les laptots / Parmi les bonnes choses que j'ai lues dans vos analyses / J'ai pris un grand intérêt à lire votre analyse et pas simplement parce qu'elle se rapproche de celles que j'ai eu l'occasion de faire précédemment !...Je trouve que vous avez réussi à montrer de façon éclairante...

Il apparaît clairement que les tuteurs de ces cours cherchent à protéger la face positive de leurs étudiants et non seulement évitent les actes menaçants pour la face positive des étudiants – *Face Threatening Acts (FTAs)* – comme les critiques, les réfutations et les reproches tels que Charaudeau et Maingueneau (2002) les énoncent, mais qu'en outre, ils étayent leurs discours d'actes valorisants pour les faces – *Face Flattering Acts (FFAs)* – comme Kerbrat-Orecchioni (2005) les nomme. La plupart du temps ces *FFAs* sont accompagnés d'un intensifieur renforçateur qui vient renforcer l'acte de langage qu'il s'agisse d'encourager ou de féliciter.

2.5.2. Les adoucisseurs

En outre, nous avons remarqué que les éventuelles critiques ou remarques que les tuteurs émettent à l'égard des contributions des étudiants sont fortement atténuées par ce que nous appelons à l'*instar* de Kerbrat-Orecchioni (2005) des adoucisseurs de *FTAs*. Si les marques d'encouragement ou les félicitations sont récurrentes chez les quatre tuteurs étudiés, il n'en est pas de même pour les adoucisseurs : moins nombreux mais existants chez les tuteurs de *Grammaire de l'oral* et de *Linguistique textuelle*, ils sont en revanche récurrents dans le discours tutorial du cours *Evolution méthodologique* ainsi que dans le discours tutorial du cours *Interculturel*.

Ainsi, nous remarquons notamment, et ce souvent après une marque d'encouragement et une valorisation du travail fourni, divers adoucisseurs, comme des désactualisateurs

temporels ou modaux et notamment un fréquent usage du conditionnel, des tournures impersonnelles ou passives, des modalisateurs, des minimisateurs, qui souvent sont combinés les uns avec les autres dans un même énoncé. Nous relevons ainsi au cours du suivi d'*Evolution méthodologique* :

Il aurait été intéressant que vous donniez quelques exemples de variations en fonction de ces diversités possibles. [Tournure impersonnelle et conditionnel]

Il faudrait donner quelques exemples pour clarifier un peu ce que vous entendez par là. La dimension discursive pourrait être développée. [Tournure impersonnelle, conditionnel et minimisateur]

Une première petite remarque. [Minimisateur]

J'aurais une petite réserve sur la dernière partie. [Minimisateur et euphémisme]

La seule qui me semble un peu confuse est la façon de comprendre savoir faire. [Modalisateur et minimisateur]

Votre contribution gagnerait à préciser certains points. [Conditionnel et minimisateur]

vous pourriez peut être souligner la différence entre les deux manuels sur le rapport communication et grammaire et également sur le type de grammaire... [Conditionnel et modalisateur]

Et au cours du suivi d'*Interculturel* :

En tant que futur enseignant de FLE vous êtes censés incarner la norme en terme de langue et à l'écrit il est tout de même souhaitable que vous orthographiez correctement (disons le plus correctement possible...) [Euphémisme]

Petite remarque : l'une d'entre vous écrit : « j'affirmerais donc que les pratiques interculturelles... » il est préférable d'éviter d'être aussi catégorique en ce qui concerne, en fait, des représentations, mieux vaut s'en tenir à « il me semble », « je pense », etc. [Minimisateur, tournure impersonnelle]

Je viens de lire votre contribution et je m'aperçois que, sans être faux, vos propos sont cependant trop généraux pour répondre à la question posée. [Minimisateur]

J'ai éprouvé certaines difficultés à comprendre votre travail. [Minimisateur]

La seule modalisation que j'apporterai vient du fait qu'à mon avis, il faudrait comparer les catégories socio-culturelles du lectorat cible et je ferai l'hypothèse, sans connaître le journal "La libre Belgique", que ce journal est plus "populaire" que le Soir. [Tournure impersonnelle et conditionnel]

Il était demandé le récit d'un malentendu en « situation de contact », c'est-à-dire, une situation de communication mettant en présence un (ou des) natif(s) avec un (ou des) non-natif(s). L'intérêt, c'est ici de mesurer éventuellement les écarts culturels et leurs effets sur la

communication. Cela ne me semble pas être le cas ici. [Tournure impersonnelle et modalisateur]

Il est manifeste que ces tuteurs visent à adoucir le caractère de leurs remarques qui pourraient être perçues comme une atteinte à la face positive des étudiants. En effet, même si l'étudiant sait que l'enseignant est là pour corriger ses erreurs et juger de son travail, car cela fait partie du pacte pédagogique, il n'en demeure pas moins que dans le cadre d'une interaction à finalité pédagogique, l'étudiant cherche toujours à montrer le meilleur de lui-même. Aussi, une remarque de type *FTAs*, dans le cadre d'une interaction écrite (et qui donc va être pérenne sur le forum le temps du suivi) et surtout publique (car tout participant du forum pourra la lire), peut-elle être très mal vécue et inhiber durablement l'étudiant par la suite. Une des tutrices du cours *Interculturel* emploie d'ailleurs bien le terme de *modalisation* (cf. *supra*) et non pas de *correction* à propos d'une réponse qu'elle fait à une contribution étudiante.

3. Quel *ethos* tutorial ?

Dans un troisième temps, nous nous intéresserons à l'*ethos*, tel que Amossy (2002) le définit, mais également tel qu'il apparaît dans les travaux de Goffman (1973). Nous observerons ainsi quel *ethos* les tuteurs ont développé tout au long de la formation.

L'analyse discursive des messages réactifs-évaluatifs met ainsi en évidence qu'au cours du suivi des différents tuteurs, un personnage se dessine peu à peu, plus distinctement chez le tuteur de *Grammaire de l'oral*, mais également chez le tuteur de *Linguistique textuelle*.

3.1. Rapidité, égalité et humeur

Ainsi, le tuteur de *Grammaire de l'oral* se caractérise non seulement par un suivi régulier du forum mais aussi par sa rapidité à répondre et à collaborer au forum pédagogique :

Déjà une réponse ! vous m'épatez ! (si je peux me permettre). Pour être rapide... (sans compter le décalage horaire) on devrait prendre exemple... C'est presque de l' « instant messaging » ! (Etudiante 21)

Oui, je suis comme cela mais je ne voudrais pas que cela se sache... Ma modestie... (Tuteur)

Et il est VRAIMENT comme cela, rapide et modeste... (Etudiante 13)¹²²

Cette notion de rapidité n'apparaît pas seulement à travers le regard que les étudiants peuvent porter sur le tuteur mais est également une image que le tuteur cherche lui-même à donner. Nous remarquons, en effet, que tout au long de l'année, ce tuteur file la métaphore du personnage de Jules César auquel il se compare implicitement : *J'ai vu, j'ai lu / j'ai reçu, j'ai vu, j'ai lu et puis j'ai annoté / J'ai vu, j'ai lu, j'ai même commenté*. La référence explicite à la formule *Veni, vidi, vici*¹²³ de César dont la concision traduit la rapidité de sa victoire inespérée près de Zela sur Pharnace II du Pont en - 47 assimile ainsi les commentaires de ce tuteur à des succès foudroyants. Succès foudroyants sur lesquels nous pouvons nous interroger, s'agit-il de vaincre le temps, les problèmes techniques ?

Par ailleurs, ce tuteur cherche à se mettre au même niveau que ses étudiants. Il ne se veut pas différent, ni supérieur, il est investi dans une même tâche collective, partage les mêmes impératifs de temps, de difficultés technologiques, tout au long de l'année, il justifie donc ses retards, s'en excuse, s'explique :

Désolé pour la réaction un peu lente à votre travail. J'ai moi-même eu des problèmes de connexions : 3 jours sans câble au moment de Noël, ce n'est pas chrétien! J'essaie de rattrapper mon retard en répondant dans l'ordre chronologique aux questions qui me sont posées : ainsi, février n'est venu qu'en dernier.

PS : ce message est prêt à envoyer depuis trois jours ! Pannes de courant et interruptions de service de câble combinées ont accru, bien malgré moi, la latence de ma réaction à votre travail. ... Excuses !

Je mets un peu de temps pour réagir mais fin de mois et début de mois signifient accroissement d'activité. Pour l'instant, je donne la priorité à l'édition du corpus et les contre-temps ne manquent pas. Merci pour votre contribution. Vous êtes l'une des rares qui se sont lancés dans l'aventure. Votre travail m'a été très utile. Il m'a permis entre autres choses de corriger un certain nombre de fautes d'orthographe que je ne voyais plus.

Comme vous avez beaucoup travaillé, je me retrouve avec beaucoup de travail aussi. Je ne m'en plains pas. Dans ma précipitation pour essayer de rivaliser avec la vitesse que vous avez apportée à rendre votre travail, je n'avais pas remarqué qu'il y avait sur le même document vos deux enregistrements.

Enfin, ce tuteur n'hésite pas à se fâcher et à rappeler à l'ordre les retardataires qui mettent en péril le travail de tous. Nous pouvons nous interroger sur la pertinence d'une telle

¹²² En annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT : CORPUS DE REFERENCE/Forums/Grammaire de l'oral/2_Décembre/T1 Texte intégral.

¹²³ Je suis venu, j'ai vu, j'ai vaincu.

attitude dans un suivi à distance où nous savons que la préservation des faces joue un rôle extrêmement important. Il nous apparaît qu'en fait cette posture atrabilaire découle légitimement de ce que nous venons de montrer précédemment : le tuteur peut se permettre de se fâcher car il se positionne lui-même comme un sujet à égalité sur le forum. Il joue davantage le rôle du mentor, que du professeur et pour que l'équipe gagne, il faut que tous y contribuent de manière égale. Nous relevons donc tout au long de l'année de nombreuses marques de reproche qui ne diminuent pourtant nullement l'activité sur le forum, bien au contraire.

Et bien [Prénom], il était temps! Ce décalage dans la remise des travaux est très ennuyeux pour les autres. J'attends depuis le 7 janvier de pouvoir mettre en ligne la nouvelle version du corpus... Enfin, mieux vaut tard que jamais. Les gens n'auront pas le temps de faire leur tâche 2 pour la fin janvier. Et malheureusement, vous n'êtes pas la seule à tout retarder.

[Prénom], je vais vous tirer les oreilles! (Ne craignez rien, c'est tout virtuel)

[Prénom],

Catastrophe!

Non seulement, vous jouez un petit peu avec les dates limites (understatement) mais vous me fournissez une transcription qui ne suit pas du tout le modèle que je vous avais imposé pour que nous puissions constituer un corpus homogène. Relisez les consignes s'il vous plaît. Je dois cependant vous tirer les oreilles!

PS : le corpus définitif devrait être mis à disposition d'ici la fin du week end avec les tâches de février. Nous avons accumulé un retard de presque un mois.

Je commençais à m'inquiéter de votre silence (et de celui des autres!). Vous avez pu vérifier vous-même que les "vérifications supplémentaires n'était pas de trop!". Et il reste encore des défauts. Vous êtes deux jusqu'à présent à avoir fait cet effort de relecture... Je garde mes commentaires (sévères) pour plus tard et pour les autres...

Je vois que vous donnez de nouveau des signes de vie chez mes collègues mais je n'ai toujours pas votre document. Je suis coincé, et tout le monde l'est du même coup, car je ne sais pas si je dois faire l'impasse sur votre travail (ce serait dommage) et publier le corpus définitif nécessaire pour effectuer la Tâche 2 de janvier ou vous attendre encore un tout petit peu. Si je ne vois rien venir d'ici lundi, j'estime que vous ne suivez plus ce cours cette année.

Tout dépend de la coopération de vos autres camarades qui pour l'instant ne brillent pas trop par leur présence, ce qui commence à m'irriter très profondément (il s'agit bien sûr d'une confiance que je vous fais, ne le répétez-pas!)

Nous observons que le tuteur de *Grammaire de l'oral* laisse ainsi éclater ses reproches sur le forum, montrant combien la négligence de chacun met en péril le travail de tous. Il semble même que ce tuteur joue du caractère écrit de ses messages et de la distance inévitable qui existe entre le tuteur et ses étudiants, pour forcer le personnage qu'il met en scène : nous imaginons mal un enseignant en présentiel face à un groupe d'adultes les menacer de leur

tirer les oreilles. Le dernier exemple montre bien également que le tuteur joue du caractère public du forum. Il fait, dans sa dernière parenthèse, une confidence qui, comme un aparté au théâtre, a bien évidemment vocation à être lue et entendue de tous.

3.2. Mise en scène et double

En ce qui concerne le tuteur de *Linguistique textuelle*, nous constatons que l'élaboration du personnage-tuteur se met en place différemment et de manière plus diffuse. Nous avons relevé un message où le tuteur laisse transparaître sa mauvaise humeur :

Et puisque décidément je suis « grincheux » en ce début janvier après les chocolats cette-fois belges de ma belle-fille, j'ajouterai que vos propositions de remédiation de mon texte original restent « discutables »...

Par ailleurs, lorsqu'il est question de sa vie privée, nous avons observé que ce tuteur à l'intérieur d'un message avait choisi d'utiliser l'italique, comme pour bien distinguer au sein de son message ce qui relève de la sphère privée :



Figure 37 – Emploi de l'italique au sein d'un message réactif-évaluatif du tuteur de *Linguistique textuelle*.

En revanche, toujours dans la perspective de création d'un personnage, nous avons relevé un message qui nous a semblé particulièrement intéressant :

Mon Chanufle ricane devant l'écran et me fait remarquer que c'est plus facile à dire qu'à faire.

Soit! (Ça c'est parce qu'il ne faut jamais le contrarier) [...]

(à suivre : il faut que j'aille faire les courses : la madame à moi, elle m'attend! Nous anacoluthérons donc plus tard)

Quelques instants plus tard¹²⁴

¹²⁴ Nous avons volontairement conservé la disposition que le tuteur a adoptée, en revanche, nous soulignons.

Le tuteur dans ce message met en scène l'écriture proprement dite de son message. En effet, alors que la lecture d'un message écrit asynchrone ne laisse normalement pas transparaître les conditions temporelles de l'écriture, le tuteur dans cet exemple les met en évidence au sein de son message : à savoir l'interruption momentanée des courses avec sa femme. Par ailleurs, la création du personnage du *Chanuffle*, sorte de double du tuteur, apparente ce message davantage au genre du fantastique que du message didactique, l'humour étant bien évidemment le registre dominant.

3.3. Donner une image professionnelle

Dans le cas des tutrices d'*Evolution méthodologique*, nous avons vu précédemment que leur *ethos* se définit dans les consignes essentiellement à travers l'image de l'enseignant professionnel d'une discipline. Il en est de même dans les messages réactifs-évaluatifs dans lesquels elles se concentrent sur le contenu didactique, ne laissant véritablement rien transparaître de leur personnalité. Ce n'est qu'au nom de la tutrice attentive à ses étudiants qu'elles s'expriment. Ainsi, le seul passage où l'une des deux tutrices se laisse aller à une confidence sur sa vie privée vient encore corroborer cette affirmation. En effet, le premier mois du suivi, la tutrice se voit contrainte de répondre tardivement à ses étudiants en raison d'un voyage professionnel. Il est intéressant de constater qu'elle s'est efforcée d'envoyer systématiquement un message d'excuse – semblable par le contenu mais cependant personnalisé – à chaque étudiant, dont voici trois exemples :

Bonjour,
Mea culpa...
Je suis désolée de n'avoir pas répondu plus tôt à votre contribution comme c'est la règle. Je rentre d'un voyage professionnel au Vietnam, ce qui a décalé tout mon emploi du temps. Je rattrape cela très vite.
Merci de votre compréhension.

Bonjour,
Et un message d'excuse de plus...
Je suis désolée de n'avoir pas répondu plus tôt à votre contribution comme c'est la règle. Je rentre d'un voyage professionnel au Vietnam, ce qui a décalé tout mon emploi du temps. Je rattrape cela très vite.
Merci de votre compréhension.
A bientôt.

Je confirme ce que je viens d'écrire à l'un de vos collègues canuflien :
Je suis désolée de n'avoir pas répondu plus tôt à votre contribution comme c'est la règle. Je rentre d'un voyage professionnel au Vietnam, ce qui a décalé tout mon emploi du temps. Je rattrape cela très vite.
Merci de votre compréhension.

A bientôt.

Ces messages qui sont les seuls du suivi où l'une des deux tutrices s'exprime sur sa vie privée (et encore dans la mesure où celle-ci est intimement liée à sa vie professionnelle et à l'impact que celle-ci a sur le suivi) caractérisent bien l'image que la tutrice de ce cours veut donner : celle d'une professionnelle. Ce terme est d'ailleurs répété dans chaque message au sujet du voyage effectué, précisant qu'il s'agit bien d'un *voyage professionnel* et non pas d'agrément.

Sur le suivi d'*Interculturel*, l'*ethos* tutoral n'apparaît qu'au travers de l'image de professionnelles répondant, corrigeant, encourageant les étudiants tout au long des travaux proposés.

3.4. L'humour

L'humour, enfin, est un ton que nous retrouvons de manière récurrente chez les tuteurs de *Grammaire de l'oral* et de *Linguistique textuelle* avec quelques variantes cependant. Le tuteur de *Grammaire de l'oral* a recours à l'humour notamment afin de dédramatiser une situation, lorsqu'un blocage technique se produit, comme par exemple :

En ce début d'hiver (21/12) tous les miracles sont possibles... / Allez, j'attends avec impatience la transcription 3 (le retour, comme on dit dans certains films) / Ah, ces machines! Bravo d'avoir réussi à vous imposer à votre ordinateur. Tout est en ordre. / Après un long corps à corps avec votre document, j'ai réussi à l'ouvrir et j'en ai profité pour y glisser quelques commentaires. Je referme le tout et l'enveloppe de diverses façon ; à vous de trouver la clé pour ouvrir celui qui sera accepté par sa Majesté, votre ordinateur.

L'humour est également très présent au sein des messages du tuteur de *Linguistique textuelle* qui a notamment recours à l'autodérision. Ainsi au mois de novembre, il intitule un de ses messages : *Ne tirez pas sur les vieux !* et poursuit ... *Je suis derrière ! ... et c'est pas rigolo ! mais moi qui avance dans l'âge je me moque aussi des jeunes !* Par ailleurs, il revendique ce droit à l'humour comme un excellent exutoire tout en préservant la face de son interlocuteur :

Obsession : cohésion! Ne le prenez pas mal. C'est déjà pénible de rester assis devant un ordinateur. Et si en plus on ne peut pas plaisanter...

Comme nous l'avons vu précédemment le tuteur de ce cours n'hésite pas à s'exprimer à travers le mode du dessin et ce notamment de manière humoristique.



Figure 38 – Dessin humoristique du suivi de *Linguistique textuelle* visant à établir un lien entre deux cours.

Ainsi, au sein d'un message parfaitement sérieux et organisé en divers points, nous constatons qu'habilement au moyen du mode humoristique il établit des ponts entre les différents cours (il fait ici allusion au cours *Lettres et arts contemporains*). Et comme il le dit au cours d'une entrevue¹²⁵, c'est aussi le moyen de capter l'attention et de détendre l'atmosphère :

Pour moi l'humour fait partie de... ça sert à quelque chose. Et puis c'est moins triste aussi. On s'ennuierait un peu à ce niveau-là.

En revanche, l'humour est absent des suivis d'*Evolution méthodologique* et d'*Interculturel*.

4. Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons analysé les différents styles de tutorat que les six tuteurs de notre corpus ont mis en pratique. Nous avons distingué les pratiques tutorales sociales qui leur permettent d'établir un lien socio-affectif avec les apprenants mais également de créer un groupe à distance, et les pratiques tutorales pédagogiques par lesquelles ils cherchent à contribuer à la réflexion sociocognitive. Et à travers ces nouvelles pratiques et dans ce nouveau discours pédagogique, s'est révélé un nouvel *ethos* tutorial.

¹²⁵ En annexe D1-D, volume 2, p.141.

4.1. Synthèse des observations

Dans un premier temps, à travers l'étude des pratiques tutorales sociales, nous avons observé qu'il est important que les tuteurs sortent de l'anonymat et se présentent dans la rubrique *Qui est qui*. C'est aussi ce qui distingue une telle formation d'un suivi à distance traditionnel où le seul lien qui existe entre les correcteurs et les apprenants sont les commentaires manuscrits sur la copie. Comme dans toute relation sociale, *les présentations* sont le préalable indispensable à tout échange par la suite. La présentation des tuteurs incite également les étudiants à se présenter eux-mêmes, comme nous le verrons au chapitre suivant, ce qui permet ainsi aux tuteurs de mieux connaître leurs apprenants. C'est aussi le moment pour les tuteurs d'être originaux, créatifs et d'utiliser au mieux les potentialités multicanales du collectif comme l'a fait notamment le tuteur d'*Evaluation didactique*.

Nous avons également constaté que le tuteur de *Grammaire de l'oral* cherche à établir le contact, à personnaliser le dialogue avec ses étudiants, comme cela transparaît dans les messages réactifs qui respectent un certain code de l'écriture épistolaire avec une adresse au destinataire, une formule finale de politesse et une signature. En outre, ce tuteur par la désignation par le prénom et par une formule de clôture plus personnalisée cherche à resserrer les liens entre lui-même et ses étudiants. Il vise ainsi à établir une relation de confiance avec ses étudiants, relation qui sera en partie la clef de la réussite de l'activité sur le forum. Le tuteur de *Linguistique textuelle* établit peut-être davantage, quant à lui, ce lien de connivence lorsqu'il a recours à l'autodérision, une forme d'humour qui ne présente aucun risque quant à la face des apprenants, ou encore à travers l'usage du mode graphique qui se veut aussi humoristique dans ce cas. Mais c'est aussi et surtout dans l'espace de la *Récré* que les tuteurs établissent des liens de connivence avec les apprenants, dans cet espace où, comme nous le verrons plus en détail dans le chapitre suivant, les barrières tombent, où l'humour est de règle, où tuteurs et apprenants se retrouvent véritablement sur un pied d'égalité.

Dans un second temps, à travers l'étude des pratiques tutorales pédagogiques, nous avons observé qu'une utilisation créative du titre des messages, tout particulièrement dans le cadre d'un forum, était un moyen de capter l'attention des apprenants et de les inciter à faire de même, afin que les publications sur le forum s'organisent comme une vaste conversation. Il convient également que les tuteurs – qu'ils adoptent un mode de commentaire personnalisé ou collectif – organisent leurs réponses de manière à ce que les points essentiels apparaissent clairement aux apprenants et soient adaptées à une lecture à l'écran. Il nous semble, en effet,

important que les étudiants apprennent à lire à l'écran plutôt qu'ils ne passent par l'impression, coûteuse et chronophage. Un outil technologique, en revanche, pourrait être pensé sur les plateformes pour que l'apprenant puisse prendre des notes à partir des différents messages postés sur le forum (nous pensons notamment à un outil similaire à *OneNote* de *Microsoft Office 2007*), afin qu'il puisse conserver des traces de ce qui l'intéresse plus précisément au sein des échanges.

Nous avons aussi constaté que les tuteurs ont la volonté de faire naître une dynamique de groupe qui doit conduire les étudiants à une réflexion partagée. En effet, le discours des tuteurs cherche clairement à sensibiliser les étudiants quant à l'intérêt même de ce forum. Ils font habilement remarquer qu'il est inutile qu'eux-mêmes se répètent lorsqu'ils ont déjà répondu à une question ou éclairci un point et ils insistent surtout sur le fait que les contributions mêmes des autres étudiants sont éminemment utiles à la réflexion de l'ensemble du groupe, voire à la réussite de la tâche collective (tout particulièrement dans le cas du cours *Grammaire de l'oral*). Ils cherchent aussi à susciter l'interrogation et le débat tant chez l'étudiant concerné que chez l'ensemble des étudiants. Ils les invitent non seulement à lire les contributions, mais aussi à réagir et n'apportent pas des réponses toutes faites.

Enfin, leur fonction de *correcteur* est véritablement transformée par rapport à un contexte traditionnel d'enseignement à distance. En effet, afin de faciliter l'interactivité, nous constatons que les tuteurs protègent la face positive de leurs étudiants et non seulement évitent les *FTAs* – comme les critiques, les réfutations et les reproches – mais qu'en outre, ils étayent leurs discours de *FFAs*, la plupart du temps accompagnés d'un intensifieur qui vient renforcer l'acte de langage, qu'il s'agisse d'encourager ou de féliciter. En outre, nous avons remarqué que les éventuelles critiques ou remarques que les tuteurs émettaient à l'égard des contributions des étudiants étaient atténuées par des adoucisseurs de *FTAs*. L'humour très présent également, et notamment chez le tuteur de *Linguistique textuelle*, peut être aussi considéré comme une forme d'adoucisseur et ce dès le titre du message. Il apparaît donc clairement que les tuteurs visent à adoucir le caractère de toutes les remarques qui pourraient être perçues comme une atteinte à la face positive des étudiants. Dans cette perspective, nous avons observé que le mode fichier joint, que le tuteur de *Grammaire de l'oral* a personnellement adopté (ce mode s'est généralisé sur le forum suite aux recommandations du tuteur d'*Evaluation didactique*) ne présente pas que des inconvénients. En effet, sur le forum n'apparaît directement que l'appréciation générale du travail que le tuteur fait, qui comme

nous l'avons constaté est *a priori* positive et encourageante. Les remarques visant à améliorer le travail se trouvent davantage au sein du document qui est joint au message. Ouvrir ce document qui se situe matériellement hors de l'échange à proprement parler est une démarche volontaire des étudiants qui acceptent implicitement ce document comme une correction. La face de l'étudiant concerné n'est donc pas forcément mise en danger, protégée en quelque sorte par cette barrière virtuelle qu'est le fichier joint. Nous nous retrouvons un peu dans le cas d'un cours en présentiel où le message sur le forum serait le commentaire général que fait l'enseignant devant la classe pour chaque copie, les annotations restant au sein de la copie même, le pacte étant que chaque étudiant accepte implicitement de faire circuler sa copie avec les annotations qu'elle comporte. Nous reviendrons cependant plus en détail sur ce mode fichier joint dans le chapitre suivant.

Enfin, nous nous sommes interrogée plus particulièrement sur l'*ethos* tutorial dans ce nouveau genre de discours et nous avons constaté que le tuteur de *Grammaire de l'oral* opte dès le début pour une scénographie toute particulière. La mise en scène de son *ethos* ne se fait pas de manière anodine et ce tuteur vise à annihiler la distance qui peut traditionnellement exister entre l'enseignant et ses étudiants – et *a fortiori* dans le cadre d'une formation à distance. En parlant de lui, de son vécu du suivi, il donne une consistance humaine à un interlocuteur qui n'a pour les étudiants qu'une existence virtuelle. Le *correcteur*, celui des cours Cned traditionnels – qui certes n'est pas une personne anonyme, mais lointaine et intangible – devient un être de chair qui sent et vit. Et ses étudiants apprécient le fait qu'il essaie d'instaurer des relations personnelles entre eux et lui. Par ailleurs, ce tuteur cherche à se mettre au même niveau que ses étudiants en évoquant des situations personnelles similaires à celles que sont en train de vivre les apprenants comme la surcharge de travail, le retard accumulé au cours du suivi ainsi que les difficultés techniques dans une formation à distance *via* Internet. Il cherche ainsi à toucher par empathie ses étudiants. Il met également en évidence sa participation active, au même titre que les étudiants, à la tâche du groupe qui consiste à établir un corpus commun. Il en est de même pour le tuteur de *Linguistique textuelle*, dont l'*ethos* se construit peu à peu au sein des messages réactifs et notamment à travers le registre humoristique.

Cette étude montre donc que ces tuteurs ont eu la volonté d'établir un lien socio-affectif et de créer un esprit de groupe, mais aussi de faciliter l'élaboration de la réflexion sociocognitive entre les étudiants. Grâce à l'écrit et à travers l'écran, un personnage, qui est

devenu le médiateur entre leur statut de professeur et les étudiants, s'est construit. Ce nouvel espace discursif qu'est le forum pédagogique engendre donc un nouveau genre d'écrit pédagogique où le locuteur révèle un *ethos* différent.

4.2. Proposition de classification des contributions tutorales dans un environnement numérique de type forum

Ainsi, à partir des observations précédentes, nous nous proposons de classer toutes les contributions tutorales (y compris le genre de la consigne), dans un environnement de type forum, de la manière suivante :

Genres de contributions	Message de présentation de soi	Consigne	Message réactif-évaluatif	Message récréatif
Définition	Message dans lequel le tuteur se présente à la communauté.	Message dans lequel le tuteur annonce et explique la ou les tâches proposées.	Message dans lequel le tuteur répond à un ou plusieurs apprenants.	Message informel dans lequel le tuteur participe à un espace de détente.
Pratiques socio-affectives	Une présentation intime qui dépasse le cadre de la présentation professionnelle afin d'établir un lien plus personnel avec les étudiants.	Un premier dialogue entre le tuteur et les étudiants.	Un message qui rassure les apprenants lorsqu'il est régulier et qui permet d'établir une certaine connivence lorsqu'il est individualisé.	Un message où une familiarité plus grande entre les tuteurs et avec les apprenants s'exprime.
Pratiques sociocognitives	Un message qui met en place l' <i>ethos</i> tutorial : les étudiants découvrent <i>d'où</i> s'exprime le tuteur.	Un message qui se centre sur le référent, qui est rigoureusement structuré et qui pose aussi les premiers jalons d'une dynamique de groupe.	Un message qui accroche le lecteur par le titre, dont l'organisation est rigoureuse, qui incite à la lecture des autres messages étudiants et des commentaires tutoraux, qui questionne, encourage et apprécie dans le respect de la face	

			des étudiants, un message où s'affirme l' <i>ethos</i> tutorial.	
	Messages qui peuvent utiliser la multicanalité.			
Pratiques instrumentales	Pour mettre en évidence les outils et fonctionnalités que la plateforme offre afin d'inciter les étudiants à faire de même et les aider à le faire le cas échéant.	Avec ajout de pièces jointes possible mais dans le respect de la légalité.	Une réponse individuelle ou collective.	Un message qui permet l'expression d'une plus grande créativité.
Caractéristiques écraniques et discursives	Dans une rubrique distincte des suivis des cours mais où l'ensemble de la communauté se trouve réunie (tuteurs/apprenants). Genre de l'écrit autobiographique : omniprésence de l'émetteur.	Sur la première page de chaque mois des forums de suivi. Genre de l'écrit épistolaire : marques d'ouverture et de clôture, prise en compte des destinataires. Genre de l'écrit didactique : structure à l'écran et en paragraphes.	Importance du titre et de l'accroche. Genre de l'écrit épistolaire : personnalisation de l'ouverture et de la clôture, références au vécu des apprenants (usage de langues étrangères). Genre de l'écrit pédagogique : marques d'encouragement, appréciations positives, adoucisseurs, humour.	Au sein d'une rubrique dédiée. Genre de la tchatche : contributions parfois très courtes (cf. <i>infra</i> , chapitre 6, § 3.4.1., p.312), usage de l'humour, des émoticônes.

Tableau 11 – Tableau synthétique présentant une classification des différentes contributions tutorales.

4.3. Limites et perspectives

La principale limite des observations de ce chapitre réside non seulement dans le choix du corpus (les tuteurs dont les cours ne présentaient pas un nombre satisfaisant de contributions ou d'interactions ont été volontairement écartés) mais également du fait que la méthodologie adoptée par rapport aux entrevues est discutable. Tout d'abord, il convient de rappeler que la transcription des entrevues avec les tuteurs nous a été remise. Nous n'avons

donc participé ni à l'élaboration des questions, ni à la conduite des entrevues qui ont été réalisées par des intervenantes dans la formation Canufle. Cela présente à la fois des avantages, mais aussi des inconvénients. Le principal avantage est que nous avons un véritable regard extérieur sur le discours qui nous a été transmis, le même que nous avons pu avoir face aux échanges sur la plateforme : un regard neuf, dénué de tout *a priori* ou de toute implication affective. Ce n'est cependant pas le cas des intervenantes qui ont conduit les entrevues et même si pour cette recherche nous ne pensons pas que cela ait eu un véritable impact, il convient cependant de s'interroger sur ce point :

- qui doit conduire les entrevues ?
- le chercheur doit-il être impliqué dans leur élaboration et leur conduite ?
- la personne qui mène les entrevues, quelle qu'elle soit, doit-elle avoir été impliquée dans le projet ?
- cela apporte-t-il un éclairage supplémentaire ou au contraire oriente-t-il davantage la recherche ?

L'exploitation de ces entrevues est aussi discutable. En effet, comme nous l'avons dit, nous nous sommes servie de ces entrevues à titre illustratif. Elles sont cependant très riches et nous aurions aussi pu les étudier pour elles-mêmes et leur appliquer une analyse de discours. Enfin, la question de l'intérêt du mono-tutorat ou du bi-tutorat aurait pu être davantage approfondie, les exemples (notamment de bi-tutorat) que nous avons n'étant pas toujours représentatifs de ce type de suivi.

Afin de pallier le caractère historico-centré de notre travail, nous avons observé la plateforme du master 2 FLE et notamment la rubrique *Qui est qui*. Nous avons constaté tout d'abord qu'il n'y a plus qu'une seule rubrique et que la distinction enseignant / étudiant est abolie, ce qui met en évidence la volonté de la part des concepteurs d'unir le groupe en le réunissant déjà virtuellement : il n'y a plus les enseignants d'un côté et les apprenants de l'autre, mais une communauté en ligne d'apprentissage.

Nous nous sommes ainsi intéressée plus particulièrement aux présentations des tuteurs et avons observé que le style est encore très personnel, certains optant pour une présentation plus intime et développée,

(Grenoble)

Bonjour à tous,

Je vois avec plaisir que les présentations vont bon train sur ce forum, à mon tour donc !

J'ai découvert le FLE il y a un bon nombre d'années au Bénin, où j'ai vécu 2 ans. Je n'avais alors pas encore suivi de formation en FLE mais en lettres et en sciences de l'éducation. Là-bas, j'ai eu la chance d'enseigner dans diverses structures et auprès de publics variés (élèves béninois dans un lycée privé, enfants d'origines diverses dans une école anglaise et adultes d'origines diverses également, dans un centre de langues). C'est en rentrant de Cotonou que j'ai décidé de faire une maîtrise FLE et que j'ai finalement poursuivi jusqu'en thèse, tout en enseignant au CUEF (centre universitaire d'études françaises) à Grenoble.

Dans le cadre de mes recherches, je me suis d'abord penchée sur l'étude des interactions en classe de FLE, et plus spécifiquement, entre apprenants dans le cadre de la réalisation de tâches face à un ordinateur. Je m'intéresse beaucoup aux modalités de collaboration entre pairs (apprenants ou étudiants) au cours d'activités collectives, que ce soit sur le plan socio-cognitif ou socio-affectif. Je me suis intéressée à l'apprentissage des langues avec les ordinateurs (logiciels, sites, cédéroms) dans un premier temps, mais les TIC (technologies de l'information et de la communication) me passionnent d'autant plus maintenant qu'elles permettent d'interagir à distance, de façon synchrone ou asynchrone ! Du coup, depuis quelques années j'étudie les échanges à distance sur forum ou sur chat toujours dans le cadre de la réalisation de tâches collectives, en contexte d'apprentissage des langues ou de formation de formateurs. Comme vous le constaterez certainement vous-mêmes (ou comme vous l'avez sûrement constaté si vous avez déjà suivi une formation à distance), contrairement à certaines idées reçues, les échanges entre personnes travaillant ensemble à distance sont souvent très riches que ce soit du point de vue de la relation ou des apprentissages.

J'ai travaillé pendant 3 ans à l'université du Maine (Le Mans), au sein d'une chouette équipe qui a également mis en place une formation à distance en FLE et depuis la rentrée 2008, j'ai le plaisir d'être de retour à Grenoble et au département FLE de l'université Stendhal où j'ai fait mes études et travaillé plusieurs années. Comme vous avez pu vous en rendre compte, j'interviendrai dans ce Master à différents titres : dans le cadre de l'UE sur les apprentissages collectifs à distance, dans l'UE de méthodologie du mémoire, puis en tant que responsable de formation.

Il me reste à vous souhaiter à tous une très bonne année et beaucoup de courage pour commencer ou pour finaliser !

A très bientôt sur les divers forums.

Figure 39 – Message de présentation d'une tutrice dans la rubrique *Qui est qui* du master 2 FLE (2008-2009).

tandis que d'autres se contentent de l'aspect professionnel de leur personnalité dans des messages parfois très synthétiques, comme en atteste l'exemple ci-dessous :

Bonjour à tous depuis Montréal.

Nous commencerons à travailler ensemble en janvier sur la question de l'évaluation ds apprentissages en didactique des langues.

Bonne rentrée !

Fiche personnelle (laboratoire de recherche LASELDI) : <http://laseldi.univ-fcomte.fr/php/accueil.php?cas=2#0>

LoGoMoNdE (blogue personnel) : <http://...unblog.fr/>

Page personnelle Academia Edu : <http://univ-fcomte.academia.edu/>

Figure 40 – Message de présentation d'un tuteur dans la rubrique *Qui est qui* du master 2 FLE (2008-2009).

En revanche, il semble que l'insertion de liens externes soit plus fréquente et que certaines présentations donnent déjà lieu à des dialogues et polylogues, comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessous :

Forum Index > Qui est qui > Vue en arborescence | Répondre | Lancer un nouveau sujet

J'arrive après la bataille: (Je vois que tout le monde a déjà dû se présenter... Alors voilà : j'enseigne à l'université depuis 7 ans et continue à être passionné par les TICE, aussi bien en ce qui concerne la recherche que l'enseignement. A tel point que je me sens tout nu!) dans une salle de classe si je n'ai pas un ordinateur sous la main... Chacun ses faiblesses:) Cela fait trois ans maintenant que j'assure le tutorat sur le cours d'ACAO en M2 à distance. On est en train de travailler avec et à une analyse des échanges qui ont lieu sur cette plateforme l'année dernière. Il y a toujours des choses passionnantes à trouver, notamment en ce qui concerne le rôle des outils. Connaissez-vous au fait le colloque EPAL, qui s'est déroulé en 2007 à Grenoble ? Non, alors, allez y faire un tour. Une édition 2009 est prévue, en juin à nouveau, et toujours à Grenoble.

Bon courage pour cette année. Et à bientôt sur le cours de TICE...

Auteur: Tuteur - 2008-11-26 22:54 Répondre sur ce message

re: .
Alors on va dire que c'est un virus qui se transmet à distance et que j'en suis tellement « infectée » depuis quelques mois que je n'arrive même plus à respirer sans mon laptop et une connexion internet à ma portée :)

Auteur: Etudiante A - 2008-11-27 02:39 Répondre sur ce message

re: re:
Idem...(Prénom, tu sais qu'il ya un outil qui dira à la fin de l'année combien de temps on a passé sur dokeos!)
Et mon lieu de travail a des allures de camp de naturalistes de ce point de vue là ;-)...
bonne journée!

Auteur: Etudiante B - 2008-11-27 09:18 Répondre sur ce message

re: re: re:
C'est terrible cette dépendance à l'informatique et aux tice qui, je pense, va devenir de pire en pire au fil de l'année...
Y survivrons-nous ? C'est préoccupant...
Est-ce que l'université de Grenoble et / ou les enseignants du M2 prévoient une cure de désintoxication généralisée à la fin de la formation ?...

Auteur: Etudiante C - 2008-11-27 12:50 Répondre sur ce message

re:
Bonjour à tous,
Je suis enseignante à l'if de Rabat depuis 17 ans déjà et tutrice depuis l'année dernière dans le cadre de la délocalisation du diplôme DAEFLE à L'if de Rabat, je suis aussi enseignante dans un centre de formation des professeurs d'école (IUFM en France). J'aime beaucoup ce que je fais et j'essaie d'apprendre au maximum avec mes enseignants de l'université Grenoble 3 pour améliorer ma façon d'enseigner, d'utiliser les ressources multimédias pour accrocher davantage l'intérêt de mes apprenants.
A propos du colloque qui aura lieu à Grenoble EPAL en juin 2009, les étudiants à distance peuvent y assister?
Merci de m'éclairer sur ce point.

Prénom
Auteur: Etudiante D - 2008-11-27 16:22 Répondre sur ce message

Figure 41 – Message de présentation d'un tuteur dans la rubrique *Qui est qui* du master 2 FLE (2008-2009) générant un polylogue.

Dans un style informel, étayant son message d'émoticônes, le tuteur parle de son rapport aux TIC. Il invite aussi les étudiants à découvrir le colloque EPAL. A ces deux sujets, des étudiants réagissent et la conversation s'engage.

Il est certain que l'étude des pratiques tutorales de ce suivi quatre ans après Canufle permettrait de mieux comprendre la fonction de tuteur en ligne et d'affiner la définition de ce nouveau discours pédagogique que sont les messages tutoraux. Cette première approche succincte de ce suivi nous permet d'observer cependant que l'aspect social et communautaire de l'apprentissage en ligne tel que nous allons le développer dans le chapitre suivant est déjà bien engagé.

**CHAPITRE 6 – LA CONSTITUTION D’UNE
COMMUNAUTE EN LIGNE D’APPRENTISSAGE**

The Web is more a social creation than a technical one... to help people work together.

Berners-Lee

Dans les deux chapitres précédents, nous nous sommes attachée à analyser les tâches et les consignes puis les autres pratiques tutorales, en distinguant les pratiques sociales des pratiques pédagogiques. Toutefois, un forum pédagogique est un prisme qu’il convient d’étudier sous toutes les faces. Et, si nous voulons comprendre profondément et de manière authentique les échanges qui ont lieu sur les forums pédagogiques dans une perspective d’amélioration et d’optimisation de ce mode de formation à distance, il convient de ne négliger aucun de ses acteurs et surtout pas les apprenants qui se doivent d’être non seulement au cœur de la communication mais également de l’apprentissage. Dans ce chapitre, nous avons donc fait une analyse, comme pour les tuteurs, des différents messages des apprenants, à savoir les messages de présentation de soi, les messages réactifs et les messages récréatifs et nous nous sommes également appuyée sur des entrevues et des questionnaires. Nous avons ainsi cherché à observer l’approche de la relation que les étudiants entretiennent avec leurs tuteurs et avec leurs pairs, mais également avec le média qui leur permet de suivre cette formation et d’être reliés aux autres. Il nous a importé également d’étudier la perception que ceux-ci ont eue de cette formation et des différentes pratiques tutorales, mais également de voir l’impact que le discours tutorial a pu avoir sur les pratiques des étudiants. Dans cette partie, nous tenterons donc de répondre à la question suivante : **dans quelle mesure assistons-nous à la mise en place d’une communauté en ligne d’apprentissage ?** Pour qu’un groupe de discussion en ligne se constitue en communauté, Marcochia dégage schématiquement neuf conditions qui doivent être remplies :

le sentiment d’appartenance des membres (et corrélativement le sentiment d’exclusion), la possibilité pour les membres de construire leurs identités dans la communauté, l’importance de la dimension relationnelle des échanges, l’engagement réciproque des membres, le partage des valeurs et des finalités du groupe, l’émergence d’une histoire commune, la durée des échanges, l’existence de principes de pilotage des comportements des membres du groupe et de mécanismes de résolution de conflit dans le groupe, la réflexivité du groupe (2002 : 4).

Nous nous sommes donc appuyée sur cette définition et, afin d’analyser la constitution de cette communauté, avons focalisé notre étude sur l’observation de l’interactivité entre les membres. L’interactivité, en effet, comme Celik et Mangenot (2004) l’ont déjà constaté, ne va pas de soi, mais est fructueuse, tant sur le plan socio-affectif, que sur le plan sociocognitif. Comme Dejean-Thircuir et Mangenot le suggèrent :

Même si certains schémas interactionnels semblent se dessiner lorsque l’on observe certains forums, dans Canufle par exemple, seule une analyse précise du processus, donc des échanges langagiers en lien avec l’accomplissement d’une tâche, permettrait de dégager les dynamiques interactives qui se jouent dans ces forums (2006b : 319).

Nous avons ainsi étudié l’interactivité, qui avait eu lieu sur le forum entre les membres, au-delà de l’interactivité réelle telle que nous l’avons mesurée aux chapitres 3 et 4. En effet, nous avons souhaité observer si une interactivité plus diffuse entre les étudiants apparaissait, une interactivité qui ne serait pas visible simplement au travers des fils de discussion mais que l’on pourrait déceler au sein des messages grâce à l’analyse du discours des étudiants (cf. *supra*, chapitre 2, § 1.4.3., p.104). Nous avons souhaité voir également s’il y avait eu construction du savoir à partir des contributions des autres. Dans un premier temps, nous analyserons donc les éléments de la constitution d’une communauté de discours. Dans un second temps, nous observerons l’impact des consignes et conseils tutoraux sur les interactions. Dans un troisième temps, nous chercherons à mettre au jour les traces tout d’abord d’une interactivité socio-affective entre les membres, puis d’une interactivité sociocognitive. Nous nous intéresserons enfin à la place et au rôle de la lecture des autres dans un forum pédagogique avant de conclure ce chapitre sur une synthèse de nos observations et l’évolution du dispositif.

1. Les éléments de la constitution d’une communauté de discours

Nous avons tout d’abord cherché à voir dans quelle mesure une communauté de discours s’était mise en place en nous attachant tout particulièrement aux premiers éléments soulignés par Marcoccia (2002) : le sentiment d’appartenance des membres et la possibilité pour les membres de construire leur identité dans la communauté. Nous étudierons donc dans un premier temps comment les étudiants se sont construit une identité à travers la rubrique *Qui est qui*, puis au sein des messages réactifs et enfin comment le groupe s’est construit une identité propre.

1.1. Se présenter aux autres

Au chapitre 5, nous avons étudié la partie de la rubrique *Qui est qui* réservée aux enseignants, nous nous concentrerons dans ce chapitre sur les présentations étudiantes¹²⁶.

¹²⁶ En annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT/CORPUS DE REFERENCE/Forums/Qui est qui.

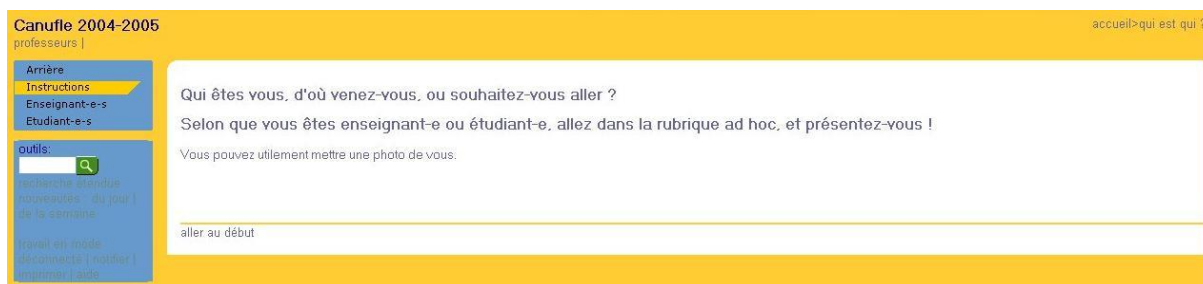


Figure 42 – Instructions de la rubrique *Qui est qui*.

Le discours de la première page de cette rubrique est fortement incitatif : trois interrogations directes, dont une, la dernière : *où souhaitez-vous aller ?* est volontairement inattendue, suivies d’une phrase impérative terminée par un point d’exclamation. Il est également signalé que les étudiants peuvent poster une photographie. Les participants sont donc vivement encouragés à se présenter. Et dans l’ensemble, il apparaît que les étudiants ont très largement participé à la rubrique *Qui est qui*. En effet, nous avons comptabilisé 41 messages, dont 33 présentations d’étudiants, qui ont été postés du 24 octobre 2004 au 28 janvier 2005. 38 étudiants ont posté au moins une fois sur l’ensemble du suivi un message et ont donc été recensés comme participants actifs au suivi. Nous pouvons donc considérer que cette rubrique a reçu un écho très favorable auprès des étudiants puisque 87% d’entre eux ont jugé utile de se présenter et que certains se sont même présentés alors que par la suite, ils n’ont posté aucune contribution dans les rubriques des travaux dirigés.

1.1.1. Le mode de la correspondance électronique

Dans cette rubrique, nous avons tout d’abord constaté que les messages sont proches du courriel. En effet, ils présentent une formule d’ouverture comme *Bonjour à tous / Coucou / Salut à tous*, qui se veut amicale et souvent multi adressée, ainsi qu’une formule de clôture comme *Bonne année à tout le monde / A tous, tous mes vœux / A bientôt / Bon courage à tous / Au plaisir de nos futurs échanges*, qui présage souvent des futurs échanges et se veut encourageante pour l’année à venir.

Par ailleurs, le style est proche de l’oral, voire du langage des textos. La ponctuation expressive, comme les points de suspension lourds de sous-entendus ou les points d’exclamation répétés, est fréquente, nous relevons également des émoticônes : *I an et demi plus tard, je suis toujours au même endroit ;o) Mais sans regrets ! / le Canufle tendrait à être un petit peu chronophage sur les bords ;-)* ou encore la formule *@ bientôt* ou *@ plus*. Le

niveau de langue est dans l’ensemble courant, parfois familier comme l’exemple suivant le montre : *Je découvre sans doute comme vous la richesse des échanges (Cf. ma trombine avec mes potes de 18 nationalités différentes) mais bon sang que c’est fatigant !*

1.1.2. Des récits de vie dynamiques

Dans l’ensemble, les présentations des étudiants sont développées et ont la taille d’une demi-page environ. Les étudiants y parlent de leurs études, de leur fonction actuelle, parfois de leurs fonctions passées, de leur lieu de vie actuel (ils sont la plupart dispersés dans différentes régions du monde, comme nous l’avons déjà souligné) et aussi de leurs motivations à suivre cette formation. Comme nous l’avons souligné au chapitre 5, le récit biographique s’est non seulement développé dans les productions littéraires des dernières années mais également dans les écrits sur Internet. Les étudiants ont donc une certaine facilité à se raconter sur la plateforme et tout particulièrement dans cet espace.

Quant aux quelques très brèves présentations, elles sont originales et au rythme soutenu comme les deux exemples¹²⁷ ci-dessous l’illustrent :

Bonjour, Formation de serrurier soudeur, puis plongeur professionnel, 10 ans d'offshore du golfe persique au Vietnam en passant par le golfe du Bengale et la Mer de Chine, puis un recyclage surprenant, même pour moi, dans l'enseignement de l'anglais à la Réunion.
En projet, un peu changer d'air.

Je me présente : Valérie, 40 printemps, 2e année Canufle. Treize ans dans l'édition scolaire et enfantine en France et en Allemagne, depuis 5 ans, reconversion dans l'enseignement FLE. Je vis en Suisse alémanique et ai 2 garçons de 5 et 7 ans. Une tonne d'ennuis en 2004, je crois donc en 2005 ! A tous, tous mes vœux !

Il apparaît donc que les étudiants font ici preuve d’une véritable motivation à former un groupe, qu’ils prennent plaisir à faire connaissance les uns avec les autres. Cette rubrique prend ici tout son sens et met en évidence les prémices de la formation d’une communauté.

1.1.3. Les prémices de la formation d’une communauté

En effet, outre ce que nous avons déjà constaté, nous avons relevé également d’autres marques qui notent la formation d’une communauté d’apprentissage. En premier lieu, nous constatons qu’au cours de ce message, censé être le premier, les étudiants entrent très vite

¹²⁷ En annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT/CORPUS DE REFERENCE/Forums/Qui est qui/Etudiant.

dans le domaine de l’intime. Il est question de la vie conjugale des uns : *Jusqu’à présent, je me suis échappée régulièrement pour voir mon ami qui habite Manhattan / J’ai donc 2 adresses, 2 tél. etc. mais seulement un mail et...une femme, ma compagne allemande, architecte de son état*, de la vie familiale des autres : *Je vous laisse avant que ma fille gribouille tout mon carnet d’adresse / Maman d’un petit Julien né le 25 octobre dernier.*

Par ailleurs, nous observons que les textes de présentation des différents étudiants génèrent déjà des échanges entre eux. Nous relevons en effet trois dialogues entre apprenants, l’un autour du travail de l’année et les deux autres autour des souvenirs qu’un même lieu évoque. Ainsi, une étudiante arrivée tardivement sur le forum demande à ses camarades s’ils ont des conseils à lui donner quant aux urgences à traiter, message auquel répond spontanément une autre étudiante.

Enfin me voici! de Montréal, Canada	Etudiante 15	08/12/2004
Bonjour à tous, Enfin me voici, très en retard en raison de complications administratives... Je suis ravie d'être enfin parmi vous, et ravie de lire tous vos messages qui montrent tellement de richesse et de diversité d'expériences. J'ai 28 ans, et vis à Montréal depuis...		
Réf. : Enfin me voici! de Montréal, Canada	Etudiante 7	08/12/2004
Bonjour, juste une petite réaction du côté des suggestions : - la transcription à réaliser en grammaire de l'oral prend du temps (réaliser ou trouver l'enregistrement, faire la fiche signalétique, prendre connaissance des conventions de transcription puis...		
Merci !	Etudiante 15	09/12/2004
Bonjour, Merci beaucoup pour ton message... passé plusieurs heures hier soir à débroussailler le terrain! L'info que tu m'as transmise pour la Grammaire à l'oral était fort utile. A bientôt,		

Figure 43 – Dialogue entre apprenants : conseils.

Une complicité s’établit également entre trois autres étudiants autour d’un même lieu, la Palestine.

Présentation Mokhtar	Etudiant 9	26/11/2004
Bonjour, je suis actuellement en poste au CCF de Jérusalem (coucou de l'expérience palestinienne) où j'assure la coordination pédagogique. Je refait, malheureusement, cette deuxième partie de maîtrise, un concours de circonstances (double travail et nouveau-né)...		
Ahlan...	Etudiante 9	29/11/2004
Salut ! Ahlan wa Sahlan pour cette nouvelle année !! Effectivement, que de boulot pour les TD !! Finalement, Madame Delf à Jérusalem c'était pas si mal.....Bon, courage et @ plus		
Présentation	Etudiante 21	09/11/2004
Bonjour ! J'habite Miami, j'ai repris l'enseignement du Fle depuis l'année dernière. Je travaille également à mi-temps comme webmaster dans une entreprise, ainsi qu'en freelance. Ma première expérience de Fle remonte à 1982, après une maîtrise d'anglais et une expérience...		
Mehraba	Etudiante 9	09/11/2004
Bonjour ! Comme je suis contente de rencontrer quelqu'un qui a aussi eu une "expérience palestinienne" ! Et puis que de souvenirs pour moi ! Je suis rentrée en juillet 2003 après trois ans d'Intifada.....Tu peux rassurer ton mari, le CCF de Gaza est un lieu très convivial...		

Figure 44 – Dialogues entre apprenants : souvenirs communs.

L’étudiante 9 visiblement marquée par son séjour en Palestine répond aux deux autres étudiants qui, comme elle, connaissent le Centre Culturel Français de Jérusalem.

Il apparaît ainsi clairement que les étudiants lisent attentivement les présentations des autres participants, que le tutoiement est de rigueur entre eux et qu’une complicité s’installe

rapidement. Certains donnent leur courriel ou leur site internet personnel, lorsqu’ils en ont un, d’autres se présentent directement par leur diminutif : [Prénom Nom] *dit Lili*.

Enfin, leurs textes de présentation au lieu d’être des pages séparées les unes des autres et indépendantes, à l’image de la mise en place progressive du groupe, forment elles aussi un intertexte. Ainsi, alors qu’une étudiante de Russie mentionne le froid extérieur : *il fait - 13° dehors et les trottoirs sont de vraies patinoires*, le message suivant du Brésil est signé en ces termes : *Salutations avec du soleil tropical*.

Les étudiants ont donc dans l’ensemble bien compris, au contraire de certains tuteurs, l’importance de se présenter les uns aux autres.

1.2. Exister en tant qu’individu

Bien que l’utilisation d’un pseudonyme soit fréquente dans les communautés en ligne non pédagogiques, Marcoccia remarque que

La Netiquette accorde une large place à la question de l’identification des utilisateurs du réseau. Puisque l’environnement technique ne permet l’accès qu’à une partie infime de l’identité des interactants (leur adresse électronique), la Netiquette préconise d’apporter dans son message les informations manquantes et, surtout, de ne pas tirer avantage du dispositif technique pour endosser une fausse identité (1998 : 8).

En observant les premières lignes (titre et accroche confondus) des messages postés sur les différents suivis de notre corpus, la surabondance patronymique frappe immédiatement le lecteur. Premièrement, l’apprenant s’étant identifié pour pouvoir accéder à la plateforme, à chaque message posté, le nom du locuteur apparaît automatiquement en haut à droite, à côté de la date. En outre, souvent les étudiants rajoutent leur nom dans le titre du message. Enfin, la plupart du temps, leur signature apparaît directement sur la page du suivi, leur message étant très bref. Nous nous retrouvons donc avec un message comportant trois fois l’information de l’identité de l’émetteur, comme l’exemple ci-dessous le montre :

Nom Prénom Td décembre prénom nom 13/01/2005
 Voici très en retard une analyse (courte). Je continue mon rattrapage... plus qu'un Td de décembre et je serai... prêt pour janvier (sans retard cette fois). Merci et bonne année,
 Prénom Nom

Figure 45 - Répétition à trois reprises du nom et du prénom (anonymés) de l’étudiant.

Toutes les fonctionnalités de la plateforme n’étant pas prises en compte ni bien maîtrisées, des habitudes, comme celle de mettre son nom sur sa copie ou encore celle de signer un message,

viennent ainsi se superposer. Alors que sur les forums non pédagogiques l’usage de son patronyme n’est pas la règle, celui-ci étant éventuellement tronqué ou remplacé par un pseudonyme, nous observons en revanche sur ce forum pédagogique un excès de patronyme, comme si les étudiants cherchaient absolument à sortir de l’anonymat, en s’identifiant. L’anonymat est d’ailleurs perçu comme une gêne. Ainsi, dans une entrevue¹²⁸, l’étudiante 18 souligne le problème que lui pose l’anonymat de l’administrateur dont les messages n’apparaissent qu’exclusivement signés *administrateur* :

Il n’y avait pas forcément dans chaque matière une rubrique permettant une expression libre : « comment je fais ». Et bien il fallait passer par l’administrateur dont je ne savais ni le prénom ni le nom. Petit à petit j’ai découvert qu’elle s’appelait Laurence et en arrivant ici, qu’elle s’appelait [Nom]. Mais administrateur, tous les mots signés administrateur, quelque part ça ne colle pas avec la proximité qu’on veut donner entre les gens. Je n’ai pas osé lui dire à [Prénom Nom] qu’il ne fallait pas qu’elle signe l’administrateur mais [Prénom Nom]. Je n’ai pas osé lui dire mais ça, c’est gênant. Alors le seul interlocuteur qu’on a pour des messages un peu personnels c’est une personne qui ne donne pas son nom. Il faut donner un nom et il faudrait éventuellement qu’en début d’année, elle se présente : « Bonjour, je m’appelle Gertrude Courgette et c’est moi que vous aurez. Et quand je suis en vacances, c’est Cunégonde Vache Qui Rit. Qu’on sache, qu’on ait quelque chose d’autre que quelqu’un de complètement anonyme en face.

Quant à la signature des étudiants, trois modes se font concurrence. La plupart du temps, les étudiants ne signent que de leur prénom, comme dans un contexte d’enseignement en présentiel traditionnel où il est courant que l’on appelle les étudiants par leur prénom. Parfois, ils signent de leur prénom et de leur nom mais aussi de leurs seules initiales. Face à la surabondance des données patronymiques, que l’on rencontre par ailleurs, cette signature tronquée ou abrégée apparaît sans doute suffisante. Toutefois, sur le suivi de *Grammaire de l’oral*, une étudiante signe de manière originale : *Signé : une canuflieuse, canuflienne, canuflarde, de l’année dernière*, signature écho à des échanges ayant eu lieu dans l’espace *Récré* qui marque comme nous allons le voir très fortement l’appartenance à une communauté de discours.

1.3. Former un groupe

Marcoccia affirme que

la conscience de l’existence du groupe par ses membres et leur capacité à l’explicitier sont des indices forts de stabilité d’une communauté en paroles. En effet, les mots homogénéisent l’entité qu’ils désignent. Ainsi, l’existence de la communauté de paroles sera d’autant plus

¹²⁸ En annexe D2-E, volume 2, p.318.

évidente que ses membres seront capables de désigner eux-mêmes le groupe qu’ils constituent. Deux types de comportements langagiers manifestent cette capacité de réflexivité : l’utilisation du pronom « nous » pour désigner et constituer la communauté, l’utilisation d’un syntagme nominal partagé pour désigner la communauté (« le groupe ») (2002 : 7).

Sur le suivi, nous observons ainsi qu’une étudiante répond par exemple au tuteur au nom du groupe : *Merci pour vos commentaires individuels et encourageants concernant nos productions.*

Toutefois, les utilisateurs de Canufle vont beaucoup plus loin dans leur quête de définition des participants, c’est tout un lexique qui est élaboré et plusieurs néologismes propres à Canufle qui sont imaginés. Ainsi, le 12 décembre, le tuteur de *Grammaire de l’oral* lance l’interrogation suivante : *On dit canuflistes ou canuflards ?* Et s’amuse ensuite à créer des néologismes en faisant différents rapprochements comme *Canufleux laborieux alors canuflards (ça fait pantouflard) ou canuflistes (ça fait fumiste) ou canufliens (comme normaliens).* *On trouve aussi dans le forum « canuflés, canuflous » On ne trouve pas « canuflier » et pourtant ce programme porte des fruits !* La discussion reste lettre morte jusqu’en février où une étudiante répond et relance le sujet, elle se développe ensuite largement tout au long du mois de février. La communauté se lance alors à la recherche d’une dénomination commune en s’amusant à un jeu de dérivation tout en faisant des rimes. Le poème suivant du tuteur de *Linguistique textuelle* en est un exemple :

Grave question, en effet!
 On pourrait dire bien des choses en somme :
 canuflet qui rime avec (ca)mouflet
 canuflon qui rime avec mouflon, mais qui n’attache pas
 canuflard pour les accros, rime avec pochard ou trimard
 canuflier comme dans serrurier ou terrassier
 canuflais/canuflais/canuflien un habitant du pays canufle
 canufleton (prend sa faucille)
 canufleur qui rime avec rockeur
 canufleux pour les vieux de la vieille
 canufliteux pour ceux qui ne s’en sont pas remis
 canuflateur qui vit aux dépens de celui qui le lit
 canuflant, sans doute un synonyme d’apprenant
 canuflâtre pour celui qui adore canufle
 canufleau, tout beau, tout nouveau
 canuflin, pour faire malin
 canuflot, c’est rigolo mais quel culot!
 canuflu qui n’en peut plus ...
 Le canuflète enchaîné.

Et, suite à cet échange qui a lieu dans l’espace *Récré*, un véritable langage propre à Canufle se développe. Nous assistons ainsi à la création de plusieurs néologismes autour du

mot *Canufle*, employés tant par les étudiants que les tuteurs. Nous relevons les noms *canuflant*, *canuflète*, *canuflien*, *canufléuse*, *canuflienne*, *canuflarde* pour désigner celui qui participe à Canufle, *canuflite* pour désigner un excès de Canufle : *Tout d’abord, désolée de n’avoir pas participé à ce dernier TD de linguistique textuelle pour cause de grande fatigue due à des problèmes de vue (une canuflite aigüe sans doute.....)*, et enfin la formule finale de politesse : *Bien canuflément (encore un nouveau !)*. La parenthèse qui suit le néologisme montre d’ailleurs bien que l’établissement de cette langue commune est devenu un jeu entre les membres de la communauté, jeu qui s’est propagé à l’ensemble du suivi.

2. L’impact des consignes et conseils tutoraux

Comme nous l’avons vu au chapitre précédent, les tuteurs ont adopté des modes différents d’intervention sur le suivi et ont eu des exigences propres. Nous avons donc cherché à voir dans quelle mesure cela avait influencé les interactions sur le forum et les dimensions socio-affectives et sociocognitives du suivi. Nous avons étudié en particulier le mode de rédaction du titre du message réactif, le mode de publication et les échanges hors forum.

2.1. Le titre du message réactif

Si, comme nous l’avons vu chez le tuteur, le titre du message relève davantage de l’aspect pédagogique, il nous semble cependant que dans le message étudiant, le titre appartient davantage à l’aspect socio-affectif de l’échange. Nous avons donc observé, en premier lieu, les titres des messages étudiants de notre corpus et avons constaté que, dans l’ensemble, ils sont très formels, sans aucune recherche stylistique. Comme Develotte qui observe pour ce même corpus qu’*un rapide sondage sur les différents cours en 2004-2005 montre que la quasi totalité des contributions des étudiants sont intitulées « TD janvier » ou « activité 1 »* (2006 : 94), nous constatons que la plupart des étudiants se contentent de noter le mois, *TD janvier* ou la tâche, *tâche 1*, ce qui est dans tous les cas redondant puisque les contributions sont déjà rangées dans des rubriques mensuelles où les différentes tâches apparaissent elles-mêmes dans des rubriques distinctes. D’autres notent le suivi, le mois, la tâche et leur nom : *Interculturel, TD avril, tâche 1, [Nom]*. Il ressort de ces observations que les étudiants ne donnent que très rarement un titre original à leur contribution. Il faut souligner toutefois comme le fait Develotte (2006) que les étudiants se sont retrouvés face à deux recommandations contradictoires. Dans le didacticiel, l’administrateur stipule que : *Ce*

titre est important, car il indique aux autres ce dont vous parlez. Essayez de proposer un nom court, mais « lisible intuitivement », tandis que le tuteur du cours Evaluation didactique définit ses propres règles d’usage de ce cadre pour son cours en ces termes :

ATTENTION!

veillez à publier vos travaux:

- dans les dossiers indiqués;
- dans des fichiers sauvegardés en RTF (afin d’éviter la propagation de virus);
- en donnant à votre fichier un nom selon les normes suivantes:

TD(+N°) NOM (capitales) P(initiale prénom);

- sur votre devoir, vous reportez ces indications en haut à gauche:

TD(+N°) NOM (capitales) P(initiale prénom) .

BON TRAVAIL !

Figure 46 – Règles de publication pour le suivi d’*Evaluation didactique*.

Ainsi, ce qui aurait dû être une exception propre à ce cours s’est érigée en sorte de règle qui s’est généralisée à l’ensemble des suivis, anéantissant ainsi l’effet d’accroche caractéristique des titres dans un forum (pédagogique ou pas). Par ailleurs, le tuteur de *Grammaire de l’oral* recommande également le fichier joint et insiste sur l’importance de l’étiquetage des travaux avec le nom et au format Rtf. Il argue, en effet, qu’il a un important travail d’assemblage à faire pour former un corpus homogène à partir des productions de tous les étudiants. Sur les suivis de *Grammaire de l’oral*, mais également d’*Evolution méthodologique*, les étudiants n’ont donc pas travaillé le titre de leurs messages.

En revanche, sur les suivis de *Linguistique textuelle* et d’*Interculturel*, nous avons relevé quelques exemples de titres personnalisés qui révèlent différents usages de cette fonction titre. Certains étudiants lui donnent une fonction humoristique. Une étudiante choisit par exemple de rappeler le sujet de la tâche sous forme de clin d’œil : *fais tes devoirs ...* pour une tâche qui demandait d’établir un inventaire des remontrances et des recommandations les plus fréquentes. Toujours sur le mode humoristique, nous relevons *L’interculturel : Cékoïça ? + TD tâche 1* où l’étudiante utilise volontairement une néographie – réduction graphique phonétisante, telle qu’Anis (1998) la définit – afin de montrer que l’interculturel est une notion encore inconnue dans son pays de résidence. Dans le titre *double négation ou Bob Marley misogyne ?*, une autre étudiante attire l’attention de ses interlocuteurs par cette surprenante interrogation qui met, par ailleurs, en évidence ses propres doutes sur la question.

Enfin, nous relevons un titre en forme de jeu de mots [nom de l’étudiante] – *De but en blanc...*, écho de la tâche qui donnait à étudier le titre d’un article de journal intitulé : *Barthez – Toldo : un seul but, les éviter.*

Le titre peut aussi servir d’accroche et commencer une phrase qui se poursuit dans la continuation du message comme *C’est un tour...* titre qui suscite la curiosité du lecteur que vient satisfaire la première phrase du message : *...de mon PC, qui se fait vieux.*

Le titre est également le lieu d’expression des différentes émotions des étudiants que ce soit le soulagement : *Ouf ! entre temps (connecteur temporel)...* ou la panique : *Problème de publication – Au secours !*. Enfin, dans le titre, l’étudiant peut marquer sa joie de retrouver l’enseignant qu’il avait l’année précédente : *Bonjour Monsieur* [nom de l’enseignant] ! . L’apostrophe nominative est ainsi le moyen de montrer que l’on se souvient de l’enseignant, tout en appelant celui-ci à se souvenir de soi.

Il apparaît donc que les consignes d’un tuteur notamment ont influencé durablement les étudiants puisqu’elles se sont propagées à l’ensemble du suivi. Nous constatons aussi que les étudiants vont dans l’ensemble à la facilité et à la rapidité et laissent en titre la proposition automatique faite par le collecticiel. Toutefois, certains étudiants par effet d’imitation ont également cherché à travailler leurs titres lorsque, sur le suivi, le tuteur lui-même était plus créatif, comme ce fut le cas pour les suivis de *Linguistique textuelle* et d’*Interculturel*.

2.2. Le mode de publication et ses conséquences

Comme nous venons de l’observer, le mode de publication qui s’est généralisé sur le forum est particulier et n’est pas forcément celui auquel on pouvait s’attendre. En effet, comme le signale Develotte à propos du même corpus :

La double possibilité de publication a également fait l’objet de consignes contradictoires données d’une part par l’administrateur (conseillant de ne pas utiliser les fichiers joints dans la mesure du possible) et d’autre part d’un enseignant pour lequel la préférence allait vers le téléchargement de fichiers rtf. Un aperçu sur les contributions publiées sur le forum cette année mettent en évidence que la plupart des contributions ont été postées sous forme de fichiers attachés (à la différence de ce qui se passait les deux années précédentes). On peut voir ici l’effet contagieux de règles qui ont été fixées pour un cours et se sont généralisées à l’ensemble des cours du forum (2006 : 7).

Ainsi, dans notre corpus, la plupart des travaux postés le sont avec un fichier joint. Seul le suivi de *Linguistique textuelle* a un peu échappé à la règle comme nous l’avons souligné précédemment.

Ce mode de publication est intéressant car il a généré deux genres d’écrit étudiants bien distincts : le genre épistolaire et le genre scolaire. En effet, après le titre du message vient l’accroche que nous qualifions d’épistolaire, car elle annonce le fichier joint et souvent comporte à défaut d’une marque d’adresse, une formule finale et une signature. Cette partie du message est souvent lisible dès la page où s’affiche l’ensemble des discussions du suivi sans que le lecteur ait besoin d’ouvrir le message. Puis, au corps du message, est joint un fichier Word qui est l’exécution de la tâche à proprement parler. La mise en page adoptée – le nom et le prénom de l’étudiant (encore une fois), la copie de la consigne (parfois dans une couleur différente) avant la réalisation de la tâche – et le contenu mettent en évidence le genre scolaire de cet écrit et le distingue nettement du précédent. Les étudiants ont visiblement eu de la difficulté à réunir ces deux écrits et à les confondre. Il semble que les étudiants ont adopté ce mode en partie par économie, comme l’explique au cours d’une entrevue le tuteur de *Linguistique textuelle*. En effet, en écrivant directement leur contribution, les étudiants sont en mode connecté. Toutefois, ils auraient aussi pu écrire leur réponse en mode déconnecté et la copier-coller ensuite au sein du corps du message.

Ce mode présente cependant un certain nombre de défauts car comme le fait remarquer le tuteur de *Linguistique textuelle* :

un document attaché de type Work ou Word suppose pour être consulté une démarche. Il faut cliquer, il faut aller le chercher. Donc l’étudiant, si la contribution ne s’affiche pas directement, aura tendance à ne faire cet effort d’ouverture d’un document que si ce document lui est expressément adressé.

La lecture des publications initiales et des publications corrigées n’est donc pas facilitée, mais compliquée. Ce mode de publication multiplie, en outre, les difficultés techniques et génère des échanges que nous qualifierons de *techniques* avec le tuteur, échanges sans grand intérêt pédagogique et pouvant être perçus comme une perte de temps par les deux interlocuteurs : *Je vois bien votre fichier attaché, mais il me semble vide. Pourriez-vous vérifier ? / Avis de recherche ... pour un fichier introuvable !*

Nous constatons donc que, certes les étudiants ont été vivement incités à publier ainsi, mais qu’ils ont dans l’ensemble adopté ce mode très docilement, mode qui est devenu la règle

au point que certains étudiants en viennent même à s’excuser lorsqu’ils écrivent directement sur le forum, comme en témoigne cet exemple : *Bonjour ayant des difficultés à attacher les documents je me permets de vous poster mon travail de ce mois-ci en pleine page ci-dessous.*

Au vu de ces exemples, il nous semble qu’il convient d’harmoniser au mieux les pratiques sur la plateforme et d’utiliser le forum en espace de discussion comme il se doit en limitant au maximum les moments de téléchargement et en facilitant l’accès direct au texte comme le permettent des tâches comme celles du suivi de *Linguistique textuelle* qui facilitent la publication des réponses directement sur la plate-forme et permettent la mise en place de véritables dialogues avec le tuteur, ce que l’emploi de titres en forme d’accroches vient renforcer.

Activité 1 Activité 1 Breves de comptoire Les Brèves de comptoir de Jean-Marie Gourio ne font à première lecture aucun sens. On n'a pas l'impression de lire un dialogue mais on a plutôt l'impression...	Etudiante 17 23/11/2004
Ne tirez pas sur les vieux ! ... Je suis derrière! ... et c'est pas rigolo! mais moi qui avance dans l'âge je me moque aussi des jeunes! Mais peut-on faire de Jean-Marie Gourio un auteur au sens plein du terme? et au-delà peut-on parler d'un texte? Le bonjour à votre mémé!	Tuteur 25/11/2004
texte de Jean-Marie Gourio Je répondrai à la question en me basant sur la définition du mot "texte" donnée dans le cours page 15. Selon cette définition, pour être qualifiée de "texte" une suite de phrases doit avoir une certaine cohérence. Cette cohérence est rendue...	Etudiante 26 23/11/2004
Privilège du livre Le privilège du livre Il ne s'agit pas de faire la révolution, mais tous les écrits n'ont pas la même chance et Jean-Marie Gourio a le privilège incommensurable de passer pour un écrivain alors qu'il ne fait que rapporter des discours "piqués" à gauche et à droite au...	Tuteur 25/11/2004

Figure 47 – Exploitation positive du forum.

2.3. Les échanges en dehors du forum

Il apparaît par ailleurs que l’incitation à travailler en groupe a généré des échanges en dehors du forum qui ont eu lieu essentiellement par courriel, comme nous avons pu le constater notamment sur le suivi d’*Evaluation didactique* :

TD.2.4. Cherche partenaire... Bonjour, j'aimerais travailler sur le TD2.4, "analyse de systèmes d'évaluation" et je suis à la recherche d'une ou deux personnes acceptant de travailler en équipe avec moi. Vous pouvez me répondre sur ce forum ou m'envoyer un mail à @hotmail.com. Merci...	Etudiante 26 03/01/2005
Réf. : TD.2.4. Cherche partenaire... bonjour Valérie, moi aussi j'aimerais travailler sur le TD 2.4. Il nous manquerait donc encore une ou un partenaire.....Voici mon e-mail pour faciliter la communication et le travail: @gmx.de A très bientôt	Etudiante 17 03/01/2005
TD 2.4 évaluation Bonjour , Comme - et toi, je souhaite travailler sur le TD 2.4. Recherchez-vous toujours une troisième personne pour ce travail de groupe? Merci de me répondre à l'adresse suivante : @hotmail.com De mon côté, je t'envoie aussi un message sur...	Etudiante 20 18/01/2005

Figure 48 – Les étudiants échangent leur adresse électronique sur le suivi d’*Evaluation didactique* (1).

Tout d’abord, ces échanges par courriel apparaissent légitimés par la demande tutorale comme l’étudiante 13 le fait remarquer dans une entrevue¹²⁹ : *Par exemple, « Grammaire de l’oral », on pouvait faire un dossier à plusieurs. Donc à partir du moment où l’enseignant nous donne le feu vert pour travailler à plusieurs...* Les étudiants pensent également que c’est prévu dans le suivi même puisqu’il y a un annuaire pour les étudiants où chacun peut mettre ses coordonnées¹³⁰ :

Ça s’est transformé en échanges hors forum, en échange direct mais c’est prévu un petit peu pour puisqu’il y a un annuaire des élèves où chacun met... on n’est pas obligé de mettre le numéro de téléphone mais, en tout cas, on mettait les adresses et les adresses mail. Et c’était pratique.[Etudiante 18]

Dans l’esprit des étudiants des échanges personnels à deux peuvent perturber le forum : *L’idée c’était de ne pas déranger tout le monde avec des échanges qui ne concernaient que la personne avec qui on travaillait.* Ainsi, dans le cadre d’un travail en groupe, le forum apparaît davantage comme l’espace de mutualisation des résultats que comme celui de l’élaboration cognitive. Il apparaît également que lorsque l’on touche au domaine de l’intime, les étudiants sont plus réticents à la mutualisation : *en « Arts et Littérature », je pense que parce que le sujet... on rentrait vraiment dans le domaine du personnel, donc... Oui c’est peut-être plus par pudeur et puis parce qu’il y a...* Les échanges se poursuivent, mais en privé.

Des échanges fructueux sur le plan sociocognitif ont donc eu lieu par courriel et ont abouti à des échanges durables sur le plan socio-affectif¹³¹ : *Moi, la fille avec qui j’ai fait « Grammaire de l’oral » l’année dernière, on a échangé et on continue d’ailleurs de communiquer par mail, mais également par messagerie instantanée comme le signale l’étudiante 10¹³² :*

C’était en évaluation, on devait travailler en groupe, donc c’est comme ça que j’ai rencontré virtuellement cette personne de Tahiti, donc après on a communiqué par Messenger, MSN, donc de temps en temps je pouvais la rencontrer comme ça sur MSN, mais ça c’est grâce au TD d’évaluation, c’est la seule personne que j’ai vraiment rencontrée virtuellement.

¹²⁹ En annexe D2-C, volume 2, p.248.

¹³⁰ En annexe D2-E, volume 2, p.311.

¹³¹ En annexe D2-C, volume 2, p.248.

¹³² En annexe D2-D, volume 2, p.277.

Nous constatons donc que les consignes tutorales sur l’usage des titres, le mode de publication ou encore le travail en groupe ont largement influencé le mode de mise en place de liens socio-affectifs sur le forum entre les participants ainsi que la réflexion cognitive de l’ensemble du groupe.

3. Les traces de l’interactivité socio-affective

Dans un troisième temps, nous nous sommes intéressée tout particulièrement à la dimension relationnelle des échanges et avons cherché à mettre au jour les traces de l’interactivité socio-affective entre les membres du suivi. Nous observerons donc l’ouverture et la clôture des messages réactifs, lieux où le locuteur s’adresse tout particulièrement à son destinataire, puis comment s’exprime l’émotion au sein de l’ensemble des messages réactifs et enfin nous étudierons plus en détail les échanges qui ont eu lieu dans la rubrique *Récré*.

3.1. Les rituels de la partie épistolaire du message réactif étudiant

Comme nous l’avons vu, la plupart des messages réactifs étudiants comportent une partie *épistolaire*. Dans cette partie, nous avons cherché à caractériser les différentes étapes rituelles qui la jalonnaient.

3.1.1. L’ouverture

Souvent nous avons observé l’absence d’une formule d’ouverture traditionnelle : le message commence abruptement sans adresse particulière, notamment par une injonction à la lecture. En effet, dans la plupart des messages dont le devoir est un fichier joint, nous relevons une forte injonction à la lecture à travers l’utilisation des présentatifs *voici* et *voilà*, dans des formules comme : *Voici ma première contribution / Voici, dans le fichier joint, les tâches 1 et 2 des TD de novembre / voilà ma contribution*, ou encore *ci-joint ma contribution*, l’emploi de l’impératif présent du verbe vouloir : *Veillez trouver ci-joint la fiche signalétique et la transcription de la conversation téléphonique entendue dans une émission radiophonique*, l’emploi du futur de l’indicatif *vous trouverez mon travail en fichier rtf*, ou encore l’emploi de l’infinitif *Merci de lire le fichier joint contenant des tableaux*.

Quand il y en a une, la formule d’ouverture la plus fréquente est un *Bonjour*, formule générale, parfois un *Bonjour à tous* qui s’adresse visiblement à l’ensemble de la communauté. Plus rarement, l’étudiant s’adresse directement au tuteur *Bonjour Monsieur*

[Nom] ! / *Bonsoir, Madame* [Nom] ! ou un *Monsieur* [Nom], plus formel lorsqu’il s’agit d’une requête plus personnelle comme *Ne sachant trop comment procéder pour cette relecture/correction...* Il apparaît donc que les messages des étudiants sont la plupart du temps multi adressés, mais que l’étudiant entend tacitement que le principal destinataire en est le tuteur.

Plus rarement les étudiants s’adressent directement à un pair nominativement, nous relevons deux *Bonjour* [Prénom] et un *Salut* dont le destinataire est effectivement une étudiante. Plus généralement, ils s’adressent au groupe :

De plus, je pense que vous êtes pour le plupart de nationalité française et que donc, je ne vous apprendrais pas grand-chose. La Belgique me semble de surcroît un pays intéressant du point de vue de l’interculturel, surtout la ville de Bruxelles. C’est pourquoi, je fais le choix de répondre à ce petit sondage à propos de la Belgique et non pas à propos de mon pays de résidence.¹³³

Entre septembre 1999 et septembre 2002, j’ai vécu à Szeged, en Hongrie (ceux qui ignorent où se trouve cette ville, une des principales villes du pays, prendront l’initiative de vérifier où elle se trouve sur une carte.)¹³⁴

Dans les deux exemples précédents, nous observons qu’il y a bien prise en compte des destinataires étudiants avec notamment une adresse directe aux lecteurs que notent le pronom de la seconde personne du pluriel ainsi que l’emploi du futur à valeur injonctive.

Enfin, lorsque le devoir n’est pas en fichier joint, souvent le message commence par la copie de la consigne donnée qui précède la réponse de l’étudiant. Nous nous retrouvons donc face à un mode extrêmement traditionnel de devoir scolaire où l’apprenant recopie la consigne sur son devoir en première page, avant sa propre production. Ce type de message présente un degré zéro de l’ouverture et peut être dû à l’inexpérience des étudiants à communiquer par forum. En effet, les premières lignes lisibles dès l’ouverture de la page sur le forum et jouant normalement le rôle d’accroche s’avèrent être la consigne. Il en résulte que les premières lignes de ce message ne fournissent absolument aucune information nouvelle, ni piste de lecture pour la suite du message. Le titre est redondant par rapport à la rubrique dans laquelle est déjà rangé ce message, comme l’accroche est elle-même redondante par rapport aux

¹³³ En annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT/CORPUS DE REFERENCE/Forums/Interculturel/1_Novembre/T1 Fichiers joints/Etudiante 26.

¹³⁴ En annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT/CORPUS DE REFERENCE/Forums/Evolution méthodologique/1_Novembre/Texte intégral.

instructions déjà publiées par l’enseignant en page d’accueil de la rubrique mensuelle et que le lecteur peut lire quelques fils précédents, comme l’exemple ci-dessous l’illustre :

Titre	Auteur	Modifié
Interculturel Novembre Tâche1 Sondage TACHE 1 : sondage - La notion de l'interculturel J'habite à Barcelone, en Catalogne, ou plus exactement en pays catalan tant l'impression de vivre dans un pays à part entière, quoique inclus dans l'Espagne, est forte. Cette particularité a d'emblée une incidence sur la notion...	Etudiante 11	26/11/2004
Td novembre. TACHE1 TACHE 1 : sondage Que recouvre la notion d'interculturel dans votre pays ? (précisez celui de résidence actuelle, éventuellement la région) Quel(s) terme(s) est/sont employé(s) ? Par...	Etudiante 24	25/11/2004
TD 1 CHAMPS DE L'INTERCULTUREL: LA REUNION	Etudiant 3	24/11/2004
TD1 Notion d'interculturel Jean-Pierre D TD1 Novembre Interculturel Je vis en Allemagne depuis août 2003. Ma maison est dans une ville -Erfurt- et un état -la Thuringe- tranquilles, peu multiculturels (Le terme « interculturel » est peu ou pas employé me semble-t-il en Allemagne). Malgré la présence ancienne...	Etudiant 4	23/11/2004
Td1.Nov.Sondage Que recouvre la notion d'interculturel dans votre pays ? La façon dont l'interculturalité est perçue à Ciudad Juarez au Nord du Mexique. Sondage recueilli auprès d'un groupe d'adultes...	Etudiante 17	20/11/2004
Tâche 1- Nov. Sondage De nationalité Française, je vis depuis 1 an en Argentine, à San Juan dans le Nord Ouest du pays. Je commencerais par cette petite histoire drôle dont ne se lassent pas les Argentins : "Les mexicains descendant des aztèques, les péruviens des mayas et les argentins...de..."	Etudiante 25	19/11/2004
premières réactions Vos trois premières réponses donnent à penser que dans les pays où vous vous trouvez, on se situe davantage dans une situation de juxtaposition et de respect mutuel des cultures les unes par rapport aux autres que dans une situation mettant en oeuvre un volontarisme en termes...	Tutrice	17/11/2004
tâche 1 sondage : belge Vous trouverez mes réponses au sondage dans le fichier ci-joint. Merci et bonne lecture.	Etudiante 26	16/11/2004
Td 1 Novembre Interculturel - Td 1 Novembre 2004 - Mon lieu de résidence actuel est Berlin en Allemagne. J'y suis arrivée en août 2003 mais avais également vécu en Allemagne, à Bonn, de 1998 à 2000. Ici on parle surtout de "multi-kult" - multiculturel - ...	Etudiante 9	16/11/2004
TDNovembre- sondage Voir le fichier attaché, merci. Bonne lecture.	Etudiante 20	09/11/2004
L'Australie	Etudiant 5	24/11/2004
Réf. : L'Australie Bonjour ,C'est vraiment sympa de recevoir la réaction d'un autre étudiant à ce qu'on publie, merci d'avoir pris le temps de lire ma page et d'y avoir répondu. En ces temps de rentrée, nous sommes tous débordés mais j'espère que le dialogue horizontal s'établira...	Etudiante 20	30/11/2004
Réf. : L'Australie merci pour ces précisions : je suis allé faire un tour sur le site en lien, je vais profiter de mon voyage à Taiwan pour écrire et faire des photos ; je mettrai certainement certaines de ces photos (quand j'aurais un scanner à diapos et à négatifs... merci papa Noël)...	Etudiant 5	30/11/2004
Instructions tâche 1 TACHE 1 : sondage Que recouvre la notion d'interculturel dans votre pays ? (précisez celui de résidence actuelle, éventuellement la région) Quel(s) terme(s) est/sont employé(s) ? Par quelles médiatisations : qui en parle ? Où ? Quels médias ? Quelles disciplines...	administrateur	28/10/2004

Éléments 20 à 33 sur 33 (éléments masqués compris) Masquer réponses

aller au début premier | précédent | suivant | dernier

Figure 49 – Suivi d’*Interculturel* : aperçu d’un message totalement dépourvu de formule d’ouverture.

L’étude de l’ouverture des messages met donc en évidence le fait que les étudiants ont un objectif essentiellement pratique lorsqu’ils postent leurs messages réactifs, à savoir principalement communiquer leur travail au tuteur et éventuellement à leurs pairs. Il se peut aussi qu’ils reproduisent ce qu’ils ont vu faire par d’autres. Le message épistolaire, parfois très proche de l’écriture télégraphique comme l’exemple *Fichier joint, merci* en atteste, semble dépourvu de tout intérêt au profit du message scolaire. Nous pouvons nous demander si ce n’est pas la nature même de ce genre de message qui induit une telle ouverture. En effet, ce message est une réponse à un premier message initiatif, la consigne, et nous constatons que plus cette consigne est formelle et dépourvue elle-même de termes d’adresse, plus les messages réactifs des étudiants sont eux-mêmes dépourvus de séquence d’ouverture.

3.1.2. La clôture

Si nous constatons parfois une absence de formule d’ouverture, nous observons en revanche régulièrement une formule de clôture. Ainsi, comme le note Kerbrat-Orecchioni lors de son étude de la politesse dans les petits commerces :

Si l’absence de séquence d’ouverture est exceptionnelle (entre 5% et 9% des interactions selon les sites), celle de la séquence de clôture n’est quasiment jamais attestée : on éprouve, en France, le besoin absolu de cette sorte d’épilogue rituel (2005 : 247).

Nous relevons tout d’abord, de fréquentes formules de salutations qui se déclinent le plus souvent autour du thème de la cordialité : *Bien cordialement / Très cordialement / Avec mes salutations cordiales / Cordialement*, mais aussi *Bien à vous* ou encore *Bien canuflément (encore un nouveau !)* que nous avons déjà commenté. Bien évidemment, le terme *cordial*, loin de son étymologie (du latin *cor* : cœur ; siège du sentiment et de l’esprit), s’entend comme une formule de fin de lettre qui est amicale sans être familière. Cependant comme le note Kerbrat-Orecchioni :

Les salutations s’accompagnent volontiers d’autres actes et échanges rituels, qui se chargent d’une sorte de connotation enjouée visant à égayer le moment de la séparation (2005 : 247).

Nous relevons ainsi dans notre corpus de nombreuses formules votives. En effet, souvent en guise de clôture, nous observons *Bonne lecture*, mais aussi *bonne journée / à bientôt / Bon week-end* ou un plus formel *Dans l’attente de votre réponse*. A la fin de l’année civile, nous rencontrons *Bonnes fêtes de fin d’année, je vous souhaite une excellente année 2005* ou *Bonnes fêtes de fin d’année à toutes et à tous*, à Pâques *Joyeuses Pâques à toutes et tous*. Par ailleurs, l’adresse *à toutes et à tous* montre bien que les étudiants savent que leur message est lu non seulement par le tuteur mais également par leurs pairs et met en évidence le fait qu’ils ont la volonté d’établir du lien social et qu’ils ont également bien le sentiment d’appartenance à un groupe.

3.1.3. Les remerciements

Il est une forme de rituel que souligne Kerbrat-Orecchioni (2005) et que nous observons de manière récurrente dans le discours étudiant : le remerciement. Kerbrat-Orecchioni l’étudie notamment dans le cadre des interactions dans les petits commerces et observe qu’

à la fois réaction à un « cadeau » quelconque et marqueur de clôture, mais d’activités ponctuelles aussi bien que de l’interaction globale, il va se concentrer dans la séquence finale mais aussi se rencontrer dans le courant de la transaction, et exceptionnellement au début de l’interaction (2005 : 256).

Dans le cadre de notre suivi pédagogique sur Internet, le remerciement intervient soit en début d’interaction, soit en tant que marqueur de clôture. Il compose même parfois la totalité de l’interaction : *Merçi de lire le fichier / Merçi de lire le fichier attaché* ou encore *Merçi de lire le fichier joint / Merçi* tout simplement, ou suivi d’une ponctuation expressive *Merçi !* qui accentue encore l’expression de la gratitude.

Les étudiants remercient notamment les tuteurs pour les conseils qu’ils leur apportent *merçi tout d’abord pour vos remarques et commentaires / Merçi Monsieur [Nom] pour vos explications / Merçi de vos commentaires ils m’encouragent à continuer*, pour leur rapidité de réponse *A la lecture de vos réponses (si rapides, je vous en remercie) / Merçi pour cette réactivité*, pour leur compréhension, leur patience, notamment lorsque l’étudiant est en retard *Merçi de votre compréhension / Merçi pour VOTRE patience*, mais aussi pour le choix de leur tâche *Merçi d’avoir choisi un document anglophone et merçi pour vos commentaires*, ce message se voulant aussi peut-être un soutien indirect au tuteur face au message d’une autre étudiante qui au contraire s’étonnait de la présence d’un document anglophone en maîtrise de FLE. Ils sont aussi touchés lorsqu’un tuteur se soucie de leur vie privée : *Merçi de demander des nouvelles de ma fille*. Marque globale de gratitude envers le soutien pédagogique, moral, technique apporté par le tuteur : *Merçi pour tout*, le remerciement atteint parfois son paroxysme comme dans cet exemple où, dans un même message, l’étudiante remercie à trois reprises le tuteur : *merçi d’avance pour vos commentaires. Merçi d’éclairer ma lanterne [...] merçi encore*. Il apparaît donc que les étudiants ont le sentiment d’un plus grand dévouement de l’enseignant à leur égard au cours d’un suivi sur Internet que dans le cadre d’un enseignement en présentiel ou même dans le cadre traditionnel d’un enseignement à distance, à moins que ce ne soit précisément le mode de communication, le forum pédagogique qui permette l’expression de cette gratitude et développe donc ainsi des liens plus forts entre tuteurs et apprenants. Tandis que Kerbrat-Orecchioni (2005) note une relation de *redevabilité mutuelle* dans la relation marchande française (les deux parties en présence remercient), nous notons que dans le cadre d’un forum pédagogique seuls les étudiants remercient, exceptionnellement le tuteur remercie un étudiant lorsque celui-ci publie le premier une contribution : *Merçi de cette première livraison*, lorsqu’il met à la disposition du groupe des références : *merçi pour la référence sur les clitiqes. Je mettrai cela dans la bibliothèque* ou

encore [Prénom], *vous en faites des choses avec votre logiciel et en plus vous êtes partageuse mais ça, ce n’est plus un scoop, voilà bientôt deux ans que tout le monde en profite. Merci donc.* Nous relevons d’ailleurs que ces formes de remerciement tutorial ont lieu dans le suivi de *Grammaire de l’oral* où le tuteur a mis en place une tâche collaborative, ce qui signifie que tous les participants (tuteur compris) sont redevables du travail des autres.

Très exceptionnellement, un étudiant remercie un de ses pairs : *Merci [Prénom], cela va largement m’avancer...*, et ce toujours sur le suivi de *Grammaire de l’oral* où le travail de chacun sert à tous.

3.1.4. L’excuse

L’autre acte rituel de politesse cité par Goffman (1974) et repris par Kerbrat-Orecchioni (2005) est l’excuse. Comme cette dernière le note :

Si elle est plus fréquente que le compliment, l’excuse n’a pas non plus sa place dans le déroulement basique de l’interaction, car elle implique une offense à réparer (2005 : 259).

Or, il apparaît que les excuses sont récurrentes dans le discours des étudiants et dans l’ensemble du corpus, nous pouvons donc nous demander quelle est cette offense récurrente. En fait, il apparaît que la plupart des étudiants se sentent fautifs de poster leurs contributions en retard et n’ont de cesse de s’en excuser auprès de leurs tuteurs. Nous en avons relevé quelques exemples significatifs :

Voici ma première contribution, bien tardive je m’en excuse, et incomplète puisqu’il manque l’activité a (liste des sites) que je publierai sous peu.

Je publie ma contribution très tardivement mais ce n’est que maintenant que j’ai réussi à rattraper mon retard. Je vous prie de bien vouloir m’en excuser.

Oui, je sais, mille excuses d’être encore « à la bourre », mais incha’allah plus pour longtemps.

Excusez-moi pour le retard. Comme je n’ai pas pu effectuer l’enregistrement d’ici (Mexique), faute de moyens matériels, j’ai fais appel à une personne en Europe. Cela a pris plus de temps que prévu.

Voilà avec un peu de retard (je m’en excuse encore).

(je suis un peu honteuse de vous demander de vous presser tandis que moi je me permets de prendre mon temps ! « lo siento »)

Je suis très désolée pour le retard avec lequel je vous envoie mon travail.

Cette formule fait véritablement acte de rituel et presque office d’ouverture puisqu’elle intervient généralement en début de message. L’apprenant à distance, parce que la plupart du temps il travaille, court après le temps et il semble qu’un perpétuel sentiment de culpabilité soit inhérent à la fonction étudiante en FAD. C’est donc une donnée à ne pas négliger dans l’élaboration d’une formation en ligne.

3.2. L’expression de l’émotion et les contacts de langues au sein des messages réactifs

Comme Marcoccia (2002 : 6) l’affirme : *l’expression des émotions contribue au renforcement du lien communautaire*. Dans les messages réactifs des étudiants, nous relevons ainsi à plusieurs reprises l’expression de l’émotion qui s’exprime de différentes manières. C’est aussi le moment où les contacts de langues s’opèrent car comme Develotte et Gee (2003) le soulignent, la langue d’écran est *une langue métissée*.

Dans un forum pédagogique, les étudiants n’ont pas forcément l’habitude d’utiliser des émoticônes, nous en relevons cependant quelques exemples qui notent la satisfaction : *Bonjour. Veuillez-trouver mon travail en fichier attaché- merci :*), mais aussi la tristesse : *PS : Hélas, ici le ciel est toujours nuageux :(* ou encore la complicité *Excusez-moi, je suis 12h en retard... mieux vaut tard que jamais? ;-)*. Il est à noter que par deux fois, il s’agit de la même étudiante, une Brésilienne qui est peut-être plus accoutumée et familiarisée que ses camarades aux conversations synchrones sur Internet (tchatches), peut-être plus habituée aussi, en tant que latine, à laisser parler ses émotions. Nous observons également un émoticône de politesse, tel que Marcoccia le définit (2002), visant à désamorcer le caractère potentiellement offensant de l’énoncé : *Nous faisons beaucoup dans les faits divers en ce moment :-)*, dans le cas où le tuteur prendrait cette remarque comme une critique à l’égard des tâches proposées et perçues comme répétitives.

L’expression de l’émotion se retrouve également à travers l’utilisation, souvent redondante, du point d’exclamation et des majuscules¹³⁵ :

L’HORREUR !! Je viens de constater que mon td de novembre n’était pas en ligne alors que je pensais que tout avait fonctionné !!! En voulant lire vos commentaires à propos du texte enregistré afin de préparer mon td de décembre, je viens de me rendre compte que rien de mon travail n’était visible !

¹³⁵ En annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT : CORPUS DE REFERENCE/Forums/Grammaire de l’oral/1_Novembre/T2 Texte intégral.

Plus rares sont les marques de la langue parlée, nous remarquons cependant des onomatopées comme *oups, oups*.

Enfin, nous ne relevons que très peu de contacts de langues naturelles bien que les apprenants soient dispersés dans le monde et confrontés à des situations plurilingues. Un des exemples caractéristiques que nous avons noté se trouve dans le seul échange entre deux étudiants à plusieurs tours de parole (tâche 1 du suivi d’*Interculturel*), où une étudiante termine son message destiné à un étudiant qui lui avait demandé des renseignements sur l’Australie où elle vit par : *Enjoy! PS : looking forward to reading an account of your Xmas trip to Taiwan!*, auquel l’étudiant répond par ailleurs avec la même complicité linguistique : *I’ll give u an account of my adventures there*. Cependant, mis à part cet exemple, le français semble indéniablement la langue de communication et les étudiants ne participent pas au jeu plurilingue que certains tuteurs s’amusent à lancer comme nous l’avons vu dans le chapitre précédent.

Comme nous l’avons déjà souligné, deux genres coexistent, à savoir le genre épistolaire et le genre scolaire, et bien que le style adopté soit différent, nous remarquons que le registre familier n’est employé ni dans l’un ni dans l’autre. Les étudiants soignent la langue dans laquelle ils s’expriment et emploient dans l’ensemble un registre courant ou soutenu, caractéristique d’un niveau d’écrit universitaire. Les marques d’expression des émotions mettent en évidence la complicité qui s’établit au fur et à mesure entre les membres du groupe, même si nous constatons que l’expression de l’émotion est plus retenue dans un forum pédagogique, le genre de l’écrit scolaire y étant dominant.

3.3. Un *topos* récurrent

Comme Marcoccia (2002) le souligne : *la constitution d’une communauté virtuelle se manifeste par la connaissance affichée par ses membres de son histoire conversationnelle*. Nous avons ainsi observé qu’un *topos* présentant un caractère socio-affectif pouvait être filé tout au long de l’année au cours de conversations entre tuteur et apprenant et s’étendre même parfois à d’autres forums, comme celui de la *Récré*. Ainsi, dans le forum de *Linguistique textuelle*, le chocolat est un sujet qui devient une marque de complicité entre une étudiante et le tuteur.

Sur le suivi des activités du mois de décembre, nous observons l’échange suivant :

[...] Et puisque décidément je suis « grincheux » en ce début janvier après les chocolats cette-fois belges de ma belle-fille. [...] (Tuteur)

[...] Mais vous semblez grincheux, cela ne vous va pas. Je vais donc tenter de remédier à cet état d’esprit qui ne vous sied pas en vous proposant les vertus du chocolat... suisse ! [...] (Etudiante 13)

Puis au mois de février :

[...] Je vois qu’il y a eu « une prise de tête » sur mon chapitre 3. Le chocolat helvétique aurait-il perdu ses vertus calmantes ou seriez-vous victime de l’accoutumance? [...] (Tuteur)

[...] Oui, je l’avoue, le chocolat fait de moins en moins d’effet... J’ai bien essayé en intraveineuse, mais CA passait mal dans la piqûre... [...] (Etudiante 13)

Et enfin au mois d’avril :

[...] mais je vais revenir au propos que j’avais commencé avec [Prénom de l’étudiante 13] avant de l’abandonner à ses chocolats. [...] (Tuteur)

Un *topos* socio-affectif filé tout au long de l’année met bien en évidence l’émergence d’une complicité ici entre un tuteur et une étudiante mais qui se propage à l’ensemble du forum, comme nous allons le voir, et comme déjà le montre le dernier exemple puisqu’il y est question de l’étudiante 13 et de ses chocolats dans un message adressé à une autre étudiante.

3.4. Un espace d’interactivité socio-affective privilégié : la *Récré*

Sur Canufle, deux espaces d’expression libre ont été pensés : un forum exclusivement réservé aux étudiants, qui se trouvait sur la plateforme des cours, et l’espace *Récré*, ouvert aux tuteurs et aux apprenants, qui se trouvait sur la plateforme des travaux dirigés. Ces deux espaces sont rapidement entrés en concurrence et c’est finalement le premier qui n’a été que très peu exploité. La première plateforme à l’adresse www.canufle.org n’a été dans l’ensemble exploitée que pour le téléchargement des cours, les étudiants ne voyaient donc plus l’utilité de s’y reconnecter par la suite. Deux étudiantes en témoignent dans les questionnaires¹³⁶ :

Je trouvais que c’était une très bonne idée d’avoir un espace réservé aux étudiants où nous pouvions discuter de manière informelle mais malheureusement, ce forum était peu utilisé par les étudiants.

¹³⁶ En annexe E1-C, volume 2, p.333.

Je l’ai utilisé au début de la formation, par la suite, l’ensemble des étudiants l’ont délaissé petit à petit. Je crois qu’il fait un peu double emploi avec l’ensemble des moyens de communication qui sont déjà proposés sur la plateforme des TD.

En revanche, l’espace *Récré* a largement été investi par les tuteurs, comme nous l’avons vu au chapitre 5, mais également par plusieurs étudiants. Sur les 38 que nous avons recensés sur le forum, dix ont participé à la *Récré*. Une étudiante s’est même montrée particulièrement active comme le tableau ci-dessous le met en évidence.

Etudiante 22	Etudiante 4	Etudiante 14	Etudiant 5	Etudiante 27	Etudiante 18	Etudiante 25	Etudiante 7	Etudiante 20	Etudiante 13
2	2	2	1	2	5	4	4	2	22

Tableau 12 – La répartition des contributions étudiantes sur le forum *Récré*.

Les étudiants qui n’ont pas ou peu participé à la *Récré* l’expliquent essentiellement dans les questionnaires par le manque de temps¹³⁷ :

Je n’ai pas eu le temps car mes travaux dans le lycée et les TD à rendre ne me l’ont pas permis.

Parce que je n’ai pas pris vraiment le temps d’aller sur cet espace d’autant plus qu’au début il était complètement vide, puis je l’ai un peu oublié.

Manque de temps.

Je n’ai participé qu’une fois par manque de temps, mais j’ai trouvé cet espace très convivial et j’aurais souhaité participer davantage.

Mais c’est dans cet espace que se sont déroulées de véritables conversations à *bâtons rompus*, où tous les participants ont interagi sans distinction de statut.

¹³⁷ En annexe E1-C, volume 2, p.333.

3.4.1. Le mode de la conversation

Cet espace est, en effet, celui qui a donné lieu au plus grand nombre d’échanges interactifs entre étudiants et entre étudiants et enseignants. L’essentiel des échanges est composé de dialogues (sept) et surtout de polylogues (dix) dont certains comportent jusqu’à seize tours de parole et réunissent jusqu’à six interlocuteurs différents comme la figure ci-dessous le met en évidence :

Récré	Titre	Auteur	Modifié
	dérivés canufliers "On dit canuflistes ou canuflards? " canufliennes (NDLR : canuflien aussi au masculin, rare mais pourquoi pas?), Canufloux laborieux alors canuflards (ça fait pantoufflard) ou canuflistes (ça fait fumiste) ou canufliers (comme normaliens) On trouve aussi dans le forum...	Tuteur de Grammaire de l'oral	12/12/2004
	Réf. : dérivés canufliers Depuis quelques temps mon mari m'appelle "canufllette". Je trouve ça plutôt mignon mais je ne vous l'ai pas proposé pour deux raisons : 1/ ça fait pas très sérieuse et 2/ j'ai pas trouvé de masculin alors je m'adresse à la population masculine : votre tendre...	Etudiante 18	01/02/2005
	Réf. : dérivés canufliers Grave question, en effet! On pourrait dire bien des choses en somme : canufllet qui rime avec (ca)mouflet canuflon qui rime avec mouflon, mais qui n'attache pas canuflard pour les accros, rime avec pochard ou trimard canuflier comme dans serrurier ou terrassier canuflais/canuflais/canuflien...	Tuteur de Grammaire de l'oral	01/02/2005
	Réf. : dérivés canufliers à et Mr Monsieur _____, lorsque vous signez "le canufliste enchaîné", je vous trouve bien frileux. "Enchaîné"? A quoi ? Au Canufl ? J'ose le dire : "déchaîné" me paraît plus d'à propos... _____, il reste une proposition, me semble-t-il : CANUFLOU, petit surnom doux. "Viens..."	Etudiante 13	03/02/2005
	dérivons donc! Canuflou(e), canufllette, c'est bien tendre et ma foi assez joli... en tout cas c'est mieux que canuflou qui tend à rester au masculin. J'ai vu chez _____ - n'y voyez aucune allusion - un canuflard! un canufllette. Ce qu'il y a de bien avec la dérivation lexicale...	Tuteur de Linguistique textuelle	03/02/2005
	Réf. : dérivons donc! Est-ce que le schmilblick, ...ou plutôt la canuflarde à découvrir n'enseignerait pas l'évolution méthodologique par hasard ?	Etudiante 18	03/02/2005
	Réf. : dérivons donc! Il appartient à l'intéressée de confirmer! Je ne voudrais pas être mauvaise langue. Je préfère me camoufler.	Tuteur de Linguistique textuelle	03/02/2005
	Réf. : dérivons donc! Eh bien, les langues vont bon train! _____ trahit les confidences... Alors, j'avoue, j'aime canufler en pyjama, une tasse de thé à la main. Je suppose que je peux dire adieu à ma réputation d'enseignante responsable! Ceci dit, je ferais volontiers un sondage : dans...	Tutrice d'Evolution méthodologique	03/02/2005
	Réf. : dérivons donc! Ou ...en Chanel n° 5 comme une certaine Marilyn ?	Etudiante 18	05/02/2005
	Réf. : dérivons donc! Tenue de canouflage ou de canuflage. Pour le chanufl, la réponse est simple : la tenue d'Eve et sans Chatnel.	Tuteur de Linguistique textuelle	07/02/2005
	Réf. : dérivons donc! / Réponse honnête au sondage de Mme Ben, moi, c'est... habillée parce que je vais à la bibliothèque (seule méthode pour éviter la totale incapacité actuelle que j'ai à travailler chez moi), en n°5 parce que c'est mon unique parfum depuis plus de 20 ans. Je ressemble donc à un baudet avec mon portable et mes...	Etudiante 13	07/02/2005
	Réf. : dérivons donc! Je peux témoigner : _____ n'a rien de l'informaticien, les cheveux fous et l'air allumé. Oui, elle est une femme. Oui, je confirme, elle nous aide à canufler en paix. Et enfin, oui, elle aime le chocolat. Voilà. Dernier mot : elle est serviable et aimable, et ce n'était pas pour la (f)rimé...	Etudiante 13	09/02/2005
	Réf. : dérivons donc! Prénom _____, je confirme qu'effectivement, grâce à toi, je canufl en paix. Zut, j'ai encore oublié comment on dépose l'activité du mois... allo, allo _____ voici le fichier, débrouille-toi avec. Moyennant quoi, je peux rester calme et je n'envoie pas ma tasse de thé à la tête...	Tutrice d'Evolution méthodologique	09/02/2005
	Réf. : dérivons donc! Hé bien, étant donné que je Canufl au travail (et oui, je suis payée pour canufler ;-), la tenue est forcément moins décontractée que d'aucunes ;-) Mais je canufl dans un bureau avec une très belle vue sur les montagnes de Grenoble, ça compense l'absence de pantouffles ;-)	administrateur	10/02/2005
	Réf. : dérivés canufliers à et Mr Prénom _____, je trouve ton idée très bonne. De plus le canuflou peut se dériver en canufl-ours s'il reste scotché de longues heures à sa plate-forme quick place, ne sort plus de son ancre et commence à devenir irascible!	Etudiante 18	03/02/2005

Figure 50 – Récré : un polylogue.

Par ailleurs, les dates du premier et du dernier message montrent que l’espace a été investi relativement tôt par les étudiants puisque le premier message a été posté le 21

novembre et que ce forum est resté actif jusqu’à la fin de l’année, le dernier message ayant été posté le 4 juillet. Ce n’est cependant qu’à partir du mois de février, au milieu du suivi, que la conversation s’est véritablement engagée. Toutefois, à partir de ce moment, le rythme du forum s’est accéléré au point que plusieurs échanges ont eu lieu le même jour comme la figure ci-dessus nous le montre : six messages le 3 février par exemple. Nous observons donc que dans la *Récré*, les échanges sont plus rapprochés et plus suivis que dans le reste du forum. Le besoin de réagir vite et la régularité des visites dans cette rubrique ludique en sont probablement la cause.

La longueur des messages est également caractéristique du mode de la conversation. Les messages de la *Récré* sont bien plus courts que dans les autres suivis. Et, la plupart du temps, la conversation peut se lire sans que l’on ait besoin d’ouvrir le fil de discussion. Le message ne se compose parfois que de deux mots comme *Qui ?* dans le titre et *Moi !* dans le texte, voire même d’un seul mot, titre et message à lui tout seul comme *canuflerie ...* Comme le souligne Marcoccia (2002 : 7) : *La durée des échanges est une condition d’émergence de communautés en paroles*, et dans le cas d’un forum pédagogique, la durée des échanges en général et de l’existence du groupe est prédéterminée par l’année scolaire. Or, il nous semble que la durée de chacun des échanges et le nombre de participants qui y prennent part sont aussi des signes de l’émergence d’une communauté de discours et d’une forte interactivité socio-affective dans le cadre d’un forum pédagogique.

Nous avons aussi remarqué que les titres des messages reflètent le caractère spontané des échanges où la rapidité et la fluidité de l’échange prévaut. Si le titre du premier message est accrocheur, les titres des réponses sont en revanche générés automatiquement par le système : le titre donné par le premier locuteur apparaît précédé de *Ref. :*, comme l’illustre la figure suivante :

Bonne chance à toutes et à tous ! Mon train pour Grenoble part dans moins de deux heures et je souhaitais, avant de partir, souhaiter à tous les canuflards, flistes, fliens, et autres suffixes BONNE CHANCE pour ces examens à venir. Que le soleil des connaissances, un zeste de chance, un poil de...	Etudiante 13	07/05/2005
Réf. : Bonne chance à toutes et à tous ! Merci . Moi je ne prendrai la route pour Grenoble que lundi matin : après deux ans de soleil, je profite de la grisaille lyonnaise... A mon tour de formuler des vœux de réussite pour toutes et tous. Ce sera avec plaisir que je rencontrerai celles et ceux d'entre...	Etudiante 20	07/05/2005
Réf. : Bonne chance à toutes et à tous ! Je souhaite à tous/toutes bonne chance pour les exams..... et bonne courage pour la suite Dans quelques heures, à mon tour de partir.. en route pour la Colombiell!! Et ensuite fini, un peu...	Etudiante 27	07/05/2005

Figure 51 – Récré : les titres des messages réactifs sont générés automatiquement.

Nous avons noté, en outre, l’absence d’ouverture et de clôture dans les messages. En effet, la conversation étant suivie et les messages échangés rapprochés, ces formules de politesse de début et de fin de message s’avèrent inutiles, la position en retrait mettant bien en évidence le suivi de la conversation, les messages s’enchaînent.

Chanufle Chanufle : Animal domestique en charge pendant le week-end de la surveillance des activités Chanufle ex: le chanufle canoufle à poil le samedi et le dimanche.	Tuteur de Linguistique textuelle	07/02/2005
Réf. : Chanufle Ce sont des moments comme celui-ci qui rendent cette formation canuflissime.Merci!	Etudiante 22	07/02/2005
Réf. : Chanufle Chanufle en pleine réflexion.... Ahlala, c'est du boulot, tout ça !	administrateur	10/02/2005

Figure 52 – Récré : un dialogue à trois tours de parole.

Enfin, rares sont les termes d’adresse au destinataire, le destinataire étant généralement identifiable par rapport au retrait, nous avons toutefois noté parfois la présence d’un terme d’adresse comme deux prénoms (que nous avons dû anonymiser) qui désignent respectivement l’administrateur et une étudiante. Enfin, sur le mode humoristique, le tuteur de *Linguistique textuelle* lance un *Mesdames et Messieurs* aux autres participants de la discussion. Dans le premier exemple, le terme d’adresse a davantage le rôle d’une apostrophe où dans le fil de la discussion le locuteur rappelle à qui il s’adresse, comme l’illustre la figure suivante :

Réf. : dérivons donc! Je peux témoigner : n'a rien de l'informaticien, les cheveux fous et l'air allumé.Oui, elle est une femme.Oui, je confirme, elle nous aide à canufler en paix. Et enfin, oui, elle aime le chocolat. Voilà. Dernier mot : elle est serviable et aimable, et ce n'était pas pour la ()rime.	Etudiante 13	09/02/2005
Réf. : dérivons donc! Prénom , je confirme qu'effectivement, grâce à toi, je canufler en paix. Zut, j'aiencore oublié comment on dépose l'activitédu mois... allo, allo voici le fichier, débrouille-toi avec. Moyennant quoi, je peux rester calme et je n'envoie pas ma tasse de thé à la tête...	Tutrice d'Evolution méthodologique	09/02/2005
Réf. : dérivons donc! Hé bien, étant donné que je Canufle au travail (et oui, je suis payée pour canufler ;-), la tenue est forcément moins décontractée que d'aucunes ;-)) Mais je canufler dans un bureau avec une très belle vue sur les montagnes de Grenoble, ça compense l'absence de pantoufles ;-)	administrateur	10/02/2005
Réf. : dérivés canufliersà et Mr Prénom , je trouve ton idée très bonne. De plus le canuflouf peut se dériver en canufl-ours s'il reste scotché de longues heures à sa plate-forme quick place, ne sort plus de son antre et commence à devenir irascible!	Etudiante 18	03/02/2005

Figure 53 – Récré : termes d’adresse.

3.4.2. Langues en contact

Dans cet espace plus encore que dans les autres suivis, nous avons remarqué que la langue écrite entrait en contact avec d’autres langues comme la langue parlée mais aussi la langue d’ordinateur.

Ainsi, la *Récré* se situant en dehors de tout contexte d’évaluation, l’expression y est plus libre, plus informelle. Le discours scolaire n’y a plus vraiment sa place et nous remarquons que, dans cette rubrique, l’emploi du registre familier tant par les tuteurs que les étudiants est fréquent : *Est-ce que le schmilblick ?*, *tarabiscote* ainsi que l’emploi d’une langue oralisée : *c’est pô vrai, ça c’est pas d’la gnognotte ! il faut sortir d’sa grottene, Ahlala, c’est du boulot tout ça !, j’sais pas ...juré, craché !* Nous relevons également des onomatopées comme *Miam, ahhrghh*.

Enfin, si l’usage d’émoticônes n’a pas été remarqué dans les messages des tuteurs dans les autres rubriques du forum, nous constatons que l’administrateur y a recours à plusieurs reprises dans la *Récré*. L’émoticône peut être expressif comme dans l’exemple ci-dessous :

Réf. : dérivons donc! administrateur 09/02/2005
 Et bien moi, je canuflle la sueur au frond et l'angoisse aux tripes : damned, Tartempion n'arrive pas à déposer ses pièces jointes, d'où vient la panne ??? Encore un coup du javascript activeXer, sans compter le serveur hacké et la coupure réseau !!!! Argh :(Mais...

Figure 54 – *Récré* : un émoticône expressif.

où l’administrateur exprime sa mauvaise humeur face aux problèmes techniques que rencontre le forum ou comme l’affirme Marcoccia interprétatif :

Le smiley peut être une aide apportée au destinataire pour qu’il puisse aisément interpréter les énoncés. On peut parler de smiley interprétatif. Le smiley « clin d’œil » a généralement cette fonction car il permet de lever les ambiguïtés des énoncés ironiques ou humoristiques (2002 : 2).

comme dans l’exemple suivant :

Le retour des cloches ! administrateur 30/03/2005
 Ce titre n'est bien sûr pas une interpellation à l'intention des utilisateur-e-s de cette plateforme, mais une allusion à Pâques ;-) Avez-vous dignement fêté l'événement en vous gavant de chocolat ??? (suivez mon regard vers une certaine Valérie BC) Petite...

Figure 55 – *Récré* : un émoticône interprétatif.

Dans l’énoncé ci-dessus, le clin d’œil est également un procédé de politesse, un moyen de désamorcer le caractère potentiellement offensant du titre en cas d’interprétation erronée (Maccoccia, 2002). Il marque aussi le sentiment d’appartenance à une communauté (Maccoccia, 2000). L’emploi des capitales : *J’en pense que voilà une EXCELLENTE idée*, qui selon la netiquette revient à crier, apparaît également à plusieurs reprises. Cependant, de tels emplois se retrouvent exclusivement dans le discours de l’administrateur, qui est peut-être davantage familier avec les discours en usage sur Internet et qui n’a finalement aucun rôle linguistique à endosser.

En revanche, nous rencontrons plus fréquemment chez les autres participants, l’usage de la ponctuation expressive : *Malheureusement pas de cloches de Pâques en Equateur (snif !!! moi qui adore le chocolat !!)*, *Miam !!!!!*, telle que Maccoccia la définit :

La ponctuation n'est pas seulement utilisée dans des combinaisons graphiques mais aussi dans sa valeur expressive, émotive et affective, par exemple par démultiplication du même signe. Le redoublement du point d'exclamation est un procédé très utilisé dans la CMO ; il repose sur des conventions d'écriture habituellement utilisées dans la mise en scène de l'oral à l'écrit (dans la littérature, par exemple) (2004 : 2).

Peu à peu dans cet espace apparaît donc une langue plus décontractée, plus proche de celle des forums de discussions non pédagogiques. L’utilisation d’un langage et d’un code commun propre à la communication sur Internet mettent en évidence la formation d’une communauté de discours qui transparaît également au travers des thèmes de discussions que l’on retrouve dans cet espace de liberté discursive.

3.4.3. Les *topoi*

Dans la *Récré*, nous relevons quatre grands moments qui correspondent aux quatre grands *topoi* de l’année abordés sur ce forum : le partage d’expérience, la dénomination des participants au suivi de Canufle, Pâques et la fin de l’année scolaire.

Les premières discussions sont lancées par des étudiants et visent surtout aux partages d’expérience : une première étudiante envoie un lien du journal Libération concernant le musée d’art moderne (MoMA) de Manhattan, une autre envoie sa liste de liens incontournables, un dernier enfin profitant de la dispersion géographique des participants demande des renseignements sur Taïwan, lieu de son prochain voyage. Les autres sont donc d’abord perçus comme des personnes avec qui échanger des informations, voire des personnes ressources.

Puis, vient la discussion lancée par le tuteur de *Grammaire de l’oral* sur la dénomination des participants de Canufle, discussion que nous avons déjà largement commentée précédemment et qui ne prend véritablement sa mesure que lorsque l’étudiante 18 la relance en osant livrer un peu de son intimité :

Depuis quelques temps mon mari m’appelle « canuflette ». Je trouve ça plutôt mignon mais je ne vous l’ai pas proposé pour deux raisons : 1/ ça fait pas très sérieux et 2/ j’ai pas trouvé de masculin alors je m’adresse à la population masculine : votre tendre moitié vous a-t-elle trouvé un joli surnom depuis que vous canuflez ?

Comme elle le commente elle-même dans une entrevue¹³⁸, elle a véritablement été l’élément déclencheur :

[...] Mais j’ai hésité avant de le mettre ce message parce que c’était quand même un peu personnel. Je pense que tous les profs se disent maintenant : [Prénom] c’est la canuflette, celle que son mari appelle « canuflette ». (...) Donc après, du coup, c’est marrant, les gens se sont vraiment lâchés. Ça été le point de départ d’un truc, j’ai l’impression [...]

En effet, nous avons observé que cette discussion a été le début de jeux de mots, de rimes entre les participants comme le note ce message réactif, commentaire de la cour de *Récré*, posté par l’étudiante 13 :

On vous attend, madame [Nom d’une tutrice d’*Interculturel*], s’agit pas juste de r’garder dans la cour de récré, faut aussi participer ! Monsieur [Nom du tuteur de *Linguistique textuelle*] parle de son chat nu fle, bon pour l’analyse ; Madame [Nom d’une tutrice d’*Evolution méthodologique*] évoque que son pyj’ ; Monsieur [Nom du tuteur de *Grammaire de l’oral*] fait son exilé fatigué ; [Prénom de l’étudiante 7] nous emmène sur des galaxies canufliennes au petit matin ; [Administrateur] met une touche de sel ; [Prénom de l’étudiante 18] nous dévoile les mots tendres de son doux, et moi il m’manque 3 rimes pour faire 6 sous ! Voyez, c’est chacun son créneau. Mais pas crâneur, le créneau, c’est la seule condition... Alors, à vous !

Nous observons aussi que les barrières entre tuteurs et apprenants tombent véritablement et que les propos dépassent sans doute même ce que nous pourrions rencontrer en présentiel, comme l’illustre le message de cette même étudiante :

Monsieur [Nom du tuteur de *Grammaire de l’oral*], lorsque vous signez « le canufletiste enchaîné », je vous trouve bien frileux. « Enchaîné »? A quoi ? Au Canufle ? J’ose le dire : « déchaîné » me paraît plus d’à propos...

En fait, alors que le caractère écrit et permanent du forum peut inhiber les apprenants dans la partie scolaire de leurs écrits, il semble que dans le cadre de la *Récré*, le caractère écrit

¹³⁸ En annexe D2-E, volume 2, p.323.

favorise davantage les jeux de mots entre les participants et que l’écran joue ici davantage un rôle de protection : on ose plus derrière son écran qu’en face à face.

Un autre jeu de mots est le point de départ d’une discussion dans la *Récré* : Les cloches de Pâques. Ainsi, à partir d’un titre – jeu de mots pouvant prêter à confusion : *Le retour des cloches !* et en faisant également allusion au *topos* du chocolat, l’administrateur demande aux autres participants comment ils ont fêté Pâques, c’est l’occasion pour les membres de Canufle dispersés dans le monde de partager leur expérience locale.

Le retour des cloches ! Ce titre n'est bien sûr pas une interpellation à l'intention des utilisateur-e-s de cette plateforme, mais une allusion à Pâques ;-) Avez-vous dignement fêté l'événement en vous gavant de chocolat ??? (suivez mon regard vers une certaine ...) Petite...	administrateur	30/03/2005
La Fanesca Malheureusement pas de cloches de Pâques en Equateur (snif !!! moi qui adore le chocolat !!) par contre, on trouve quand même de ridicules « œufs de pâques » à la boulangerie « française » pour nous, pauvres français expatriés si loin !...	Etudiante 27	29/03/2005
Réf. : Le retour des cloches ! Dans les écoles maternelles et primaires de Brisbane, les enfants fabriquent des chapeaux de Pâques et défilent ensuite devant leurs parents et Peter Cotton Tail, plus connu sous le nom d' Easter Bunny. Je joins une photo d'un couvre-chef-d'oeuvre réalisé (et porté) par...	Etudiante 20	31/03/2005
Réf. : Le retour des cloches ! Les petits (et grands!) Argentins se gavent bien volontiers d'œufs et lapins en chocolat. Mais pas de chasse à l'œuf dans le jardin ... (petite pointe de nostalgie en repensant à mon enfance)... donc pas de cloches ...sauf celles des églises qui n'ont pas cessées durant...	Etudiante 25	31/03/2005
Réf. : Le retour des cloches ! pauvres lapins...	Tutrice d'Evolution méthodologique	31/03/2005
Réf. : Le retour des cloches ! "Toute allusion à une cloche ayant existé serait fortuite et involontaire", c'est ça, ... ? Je ne vois pas du tout qui est cette cloche, pas plus que je ne vois qui est cette vbc qui peut se gaver de chocolat. SERAIT-ce la même ? Qu'on me la fasse connaître, une...	Etudiante 13	04/04/2005
Réf. : Le retour des cloches ! Miam !!!! Je propose l'overdose de chocolat APRES les examens, c'est plus sûr ; mais AVANT les résultats : ma Grand-mère (la même que celle du lapin ;-)) dit toujours : "il vaut mieux fêter avant, comme ça au moins on n'a pas tout perdu !" (ceci étant, je souhaite à...	administrateur	06/04/2005

Figure 56 – Un thème de discussion sur le forum *Récré* : Pâques.

Enfin, le dernier sujet qui donne lieu à plusieurs conversations est la fin de l’année scolaire : comment fêter la fin de l’année scolaire (le *topos* du chocolat y est à nouveau présent), les examens et les retrouvailles à Grenoble. C’est l’occasion aussi pour les participants de se dévoiler, physiquement cette fois. Car c’est aussi dans cette rubrique que les possibilités multicanales du collecticiel ont davantage été utilisées notamment au travers de la publication de photographies prises à Grenoble au moment des examens où tuteurs et étudiants se sont retrouvés mais aussi entre les seuls tuteurs à Lyon réunis *d’une part pour déplorer la fin de Canufle, d’autre part pour régler les « affaires courantes » comme on dit dans une situation transitoire, enfin pour autocélébrer une expérience pédagogique enrichissante.*

Les forçats de Canufle Les forçats de Canufle quelques photos prises à Grenoble en mai.	Tuteur de Linguistique textuelle	17/05/2005
Réf. : Les forçats de Canufle jeu pour les absent-e-s : qui est qui ????	administrateur	17/05/2005
Réf. : Les forçats de Canufle , non, mais, si vous ne faites pas une liste des gens présents au pot, c'est trop dur comme devinette ! Ce qui est sûr, c'est qu'à la vue des photos, on peut constater que nous ne risquions ni hypoglycémie ni déshydratation... MERCI encore à tous les participants(es),...	Etudiante 13	18/05/2005
Réf. : Les forçats de Canufle Je confirme : c'était très sympa de rencontrer des étudiantes non virtuelles ! Et on a bien pensé aux autres, en se goinfrant de chocolat suisse. Merci !	administrateur	18/05/2005
Réf. : Les forçats de Canufle Ca fait plaisir de voir qu'il n'y a pas qu'en Argentine que nous nous sommes consolées à grand coup de chocolat!Merci d'avoir partager les photos, bonne continuation à toutes et tous!	Etudiante 25	07/06/2005
Réf. : Les forçats de Canufle Bon, d'accord, OK, c'est bon, on vous l'dit ;) Alors De gauche à droite : Etudiantes 12, 19, 18 et Tuteur de Lettres et arts et E20 De gauche à droite : Etudiante 13 , (ma "doublure" ;-), Etudiantes 12 et 19 De gauche à...	administrateur	24/06/2005

Figure 57 – Les masques tombent dans le forum *Récré*.

En conclusion, nous pouvons dire que cet espace *Récré* a été le lieu d’une forte interactivité socio-affective, qu’il a généré davantage de spontanéité, de familiarité entre les membres et qu’il a également été le théâtre de davantage de créativité. Une étude des différents *topoi* de la rubrique met en évidence que la topologie discursive de la communauté s’organise autour d’une dénomination commune au groupe, de traditions festives (comme Pâques), mais également du moment fort que représente la rencontre finale au moment des examens.

4. Les traces de l’interactivité sociocognitive

Dans un troisième temps, il nous a semblé indispensable d’observer les traces de l’interactivité sociocognitive dans le discours des étudiants puisque nous nous trouvons dans un contexte pédagogique. Nous avons donc étudié les messages étudiants, relevé ceux qui présentaient des traces d’interactivité sociocognitive et tenté une typologie qualitative et non structurelle de ces interactions.

4.1. Un modèle d’interaction... cas exceptionnel

Au tout début du suivi d’*Interculturel*, au cours de la première tâche, a eu lieu sur le suivi le premier et unique dialogue entre apprenants à plusieurs tours de parole : l’étudiant 5 vivant en France répond à l’étudiante 20 vivant en Australie. Ce dialogue est ce que nous pourrions qualifier de modèle d’interaction. En effet, il implique deux étudiants (sans intervention tutorale) qui échangent au sujet de la contribution de l’un, sur plusieurs tours de parole. Cet échange, enfin, est structurellement visible : il forme un fil de discussion.

TD Novembre - sondage Voir le fichier attaché, merci. Bonne lecture.	Etudiante 20	09/11/2004
l’Australie	Etudiant 5	24/11/2004
Réf. : l’Australie Bonjour , C’est vraiment sympa de recevoir la réaction d’un autre étudiant à ce qu’on publie, merci d’avoir pris le temps de lire ma page et d’y avoir répondu. En ces temps de rentrée, nous sommes tous débordés mais j’espère que le dialogue horizontal s’établira...	Etudiante 20	30/11/2004
Réf. : l’Australie merci pour ces précisions ; je suis allé faire un tour sur le site en lien ; je vais profiter de mon voyage à Taiwan pour écrire et faire des photos ; je mettrais certainement certaines de ces photos (quand j’aurais un scanner à diapos et à négatifs:...merci papa Noël)...	Etudiant 5	30/11/2004

Figure 58 – Interculturel : un fil de discussion étudiante.

La première étudiante avait posté sa contribution *via* un fichier joint et c’est à travers un fichier joint que le second étudiant lui répond et l’interroge également, toutefois c’est directement sur le forum qu’ils postent ensuite leur second message. Nous constatons en étudiant plus attentivement le contenu de l’échange qu’il s’avère très prometteur sur le plan sociocognitif. Nous reproduisons ci-dessous l’intégralité de l’échange :

[Premier tour de parole : la contribution de l’étudiante 20¹³⁹]

[Deuxième tour de parole]

Salut,

Je trouve ta contribution très intéressante et bien fournie. L’Australie semble être un pays réellement dynamique du point de vue de l’intégration et du multiculturel (puisque le gouvernement lui-même s’engage activement dans ces différents processus), contrairement à mon pays, à savoir la France.

Je ne connais absolument pas l’Australie et suis le moins bien placé pour en parler. Mais j’avais entendu parler (sans doute dans la presse ou à la radio) de camps de réfugiés en Australie (surtout dans le nord, près des côtes), qui accueilleraient essentiellement des migrants provenant d’Asie du Sud-Est et qui étaient, apparemment du moins, indésirables. Aurais-tu de plus amples informations sur ces camps ? Sont-ils destinés à « stocker » les immigrants en attendant de les renvoyer en Asie, ou sont-ils un sas d’attente pour eux avant de pouvoir légalement pénétrer sur le sol australien ? Quelles sont les conditions de vie dans ces camps ?

Un français, peut-être en réaction au mot « camp » (réveillant le douloureux souvenir collectif des camps de concentration), est a priori choqué par ce système de camps. On parque les immigrants comme du bétail ? Je t’avoue que la première fois que j’en ai entendu parler, je trouvais que ça relevait de la science-fiction. Ça paraît un peu impensable à un français. Peut-être à tort. Car, après tout, peut-être que ce système fonctionne bien, je n’en sais rien, je n’ai aucun détail.

Je ne veux pas abuser de ton temps, nous sommes tous très occupés avec cette maîtrise ; mais pourrais-tu me dire ce que l’expérience sur le terrain australien t’a appris sur ces camps ? La population native approuve-t-elle ce système ou se voudrait-elle plus tolérante ? Est-ce un projet de dirigeants plutôt situés à droite, ou fait-il l’unanimité politique ?

Merci

[Prénom], qui habite Paris 13^{ème}

¹³⁹ Consultable intégralement en annexe C3-A, volume 2, p.42.

[Troisième tour de parole]

Bonjour [Prénom],

C’est vraiment sympa de recevoir la réaction d’un autre étudiant à ce qu’on publie, merci d’avoir pris le temps de lire ma page et d’y avoir répondu. En ces temps de rentrée, nous sommes tous débordés mais j’espère que le dialogue horizontal s’établira rapidement.

Le sujet qu’on nous demandait de traiter était si vaste qu’il a fallu faire des choix. Je ne suis pas très bien informée sur la situation des réfugiés en Australie, j’avais donc essayé d’éviter d’écrire des âneries !

Il faut dire que le gouvernement libéral australien, soumis il y a quelques semaines maintenant à des élections législatives, se garde bien de rendre public ce genre d’informations. Ce sont les ONG, les associations religieuses notamment, relayées par les médias qui mettent généralement ces situations au jour.

Comme je sais que tu lis l’anglais, je te renvoie sur un site qui est très fourni en données et statistiques : http://www.refugeecouncil.org.au/html/facts_and_stats/stats.html#stat2

Enjoy!

[Prénom Nom]

PS : looking forward to reading an account of your Xmas trip to Taiwan!

[Quatrième tour de parole]

merci pour ces précisions [Prénom] ; je suis allé faire un tour sur le site en lien ;

je vais profiter de mon voyage à Taiwan pour écrire et faire des photos ; je mettrais certainement certaines de ces photos (quand j’aurais un scanner à diapos et à négatifs....merci papa Noël) sur mon site, peut-être avec des textes aussi ; I’ll give u an account of my adventures there.

Joyeux Noël à toi et aux tiens.

[Prénom].

En effet, l’étudiant commente et apprécie le travail de l’autre étudiante : *Je trouve ta contribution très intéressante et bien fournie*, puis soulève un certain nombre d’interrogations. L’étudiant craint que l’éventuelle réponse à ses questions ne soit perçue comme une perte de temps par l’autre étudiante : *Je ne veux pas abuser de ton temps, nous sommes tous très occupés avec cette maîtrise*, ce qui n’est absolument pas le cas, puisque son intervention est reçue très positivement par l’étudiante (cf. *supra*, troisième tour de parole). Nous remarquons aussi qu’une complicité dans la suite de l’échange se crée entre les deux étudiants, complicité que le tutoiement, l’usage de l’anglais, l’échange de lien, le partage de l’intimité et la formule finale *Joyeux Noël à toi et aux tiens* mettent en évidence. Ce premier dialogue semble donc très prometteur pour la suite de la formation. Nous notons cependant que l’étudiant ayant entamé le dialogue n’a participé qu’à une seule tâche du suivi *Interculturel*, celle-ci, et que sa participation dans les autres cours s’est également stoppée au mois de novembre. Afin

d’éclaircir ce qui nous semblait curieux, nous avons retrouvé et recontacté cet étudiant qui nous a donné l’explication suivante¹⁴⁰ :

(...) dans mon esprit, le site servait avant tout à télécharger les cours et poster des TD chaque mois, et voir ce qu’avaient fait les autres ; faute de temps (j’effectuais mon stage post CAPES la même année), le site n’a jamais vraiment été pour moi un lieu de sociabilité et d’échange réel ; j’entraais, je prenais, je sortais, c’est tout. (...) Je trouvais l’idée assez bonne, mais faute de temps je n’ai pas fini cette formation, je n’ai même jamais imprimé tous les cours... J’ai par contre décroché mon master l’année suivante, avec des cours en fascicules et plus de temps libre.

Il nous semble cependant que cet échange est un modèle du genre de ce que l’on est en droit d’attendre dans un suivi tel que celui mis en place pour Canufle, il convient en revanche de souligner qu’une fois encore le facteur temps est déterminant dans une telle formation et qu’il est impératif de le prendre en considération.

Dans notre corpus d’étude, nous n’avons que quatre autres exemples de dialogues ou polylogues entre apprenants à deux tours de parole ou plus qui forment des fils de discussion. L’un, dialogue entre apprenants à deux tours de parole, se situe dans le suivi du mois d’avril de *Linguistique textuelle*, traite du *topos* du chocolat et relève clairement du domaine du socio-affectif. En revanche, les trois autres se trouvent dans le suivi de *Grammaire de l’oral* et relèvent du domaine du sociocognitif, nous ne les avons cependant pas analysés séparément et les traiterons au fur et à mesure de notre étude des traces de l’interactivité sociocognitive. En effet, il est désormais bien question des traces de l’interactivité sociocognitive telle que nous l’avons définie au chapitre 2, les interactions comme celle que nous venons d’observer restant un cas exceptionnel dans les suivis des différents cours. Il n’en faut pas pour autant conclure trop rapidement que les étudiants de Canufle ont appris et travaillé indépendamment les uns des autres.

4.2. Le partage d’expériences similaires

Nous avons observé, en effet, que les étudiants font référence à leurs pairs lorsque ceux-ci habitent ou ont habité le même pays qu’eux (hors de France) et qu’ils forment ainsi instinctivement une mini communauté d’expériences communes au sein de la communauté d’apprentissage de Canufle :

¹⁴⁰ Courriel en annexe E2, volume 2, p.356.

Etonnamment, je trouve qu’il y a peu de caricatures concernant la population turque qui représente tout de même la majeure population immigrée. Je ne suis peut-être pas bien renseignée et suis curieuse de lire ce que dira mon collègue canuflien de Francfort à ce sujet.

Comme [Prénom de l’étudiante 23], j’habite les Etats-Unis, mais étant donné l’immensité du pays et l’inévitable brassage des populations causé par des flux d’immigration perpétuels et par la mobilité spontanée et naturelle de la population américaine, il est intéressant de constater qu’ici, au sud de la péninsule floridienne, le paysage ethnique et culturel est tout autre.

En 1982, pour répondre à une demande de la part de personnalités palestiniennes, le ministère des Affaires Etrangères décide d’envoyer un professeur de français (mon futur mari), projecteur, magnéto, bande magnétiques et films fixes sous le bras, dans la Bande de Gaza (non autonome à l’époque) assurer quelques classes pendant une durée... indéterminée. Cette expérience qui ne devait durer que quelques mois a abouti en quelques années à la création d’un centre culturel français, qui fonctionne encore aujourd’hui (en tous cas d’après les dires d’une canufliste qui y est passée en 2003, dans la rubrique présentation du site¹⁴¹) et doit beaucoup à « Pierre et Mireille » (c’est ainsi que la méthode DVV est « baptisée » à Gaza) !

Mon enregistrement est sur cassette. Je le ferai écouter au moins à l’autre néo-montréalaise du groupe (MA [Nom] que je ne connais pas, pas encore).

Nous remarquons que les apprenants recherchent la confrontation d’expériences similaires afin d’établir des parallèles ou des différences. Le dernier exemple, avec l’adverbe de temps *encore* employé dans le tour négatif *pas encore*, met en évidence que ce qui doit se produire ne s’est pas, pour le moment, produit, signalant implicitement que cela ne saurait tarder et que les deux étudiants ayant une proximité géographique allaient nécessairement se rencontrer. La proximité géographique rapproche donc les étudiants curieux de comparer leurs expériences et nous pouvons penser que la confrontation d’expériences similaires (liées ou non à l’appartenance géographique) est dans l’ensemble perçue positivement par les apprenants.

Nous avons cependant relevé le cas particulier de deux étudiants, l’un belge, l’autre polonaise, qui habitent chacun la Pologne. Au cours de la première tâche du cours *Interculturel*, l’étudiant belge affirme : *Pour autant que je puisse en juger (mais mon opinion sera peut-être infirmée par [Prénom]), l’interculturel est encore balbutiant en Pologne, où je vis maintenant depuis plus de 2 ans*, invitant clairement l’étudiante polonaise à réagir, en tant que polonaise justement, puisque lui n’a qu’une expérience limitée de la Pologne. L’étudiante

¹⁴¹ Rubrique *Qui est qui* (nous précisons).

sollicitée ne répond cependant pas. Dans une entrevue¹⁴², cette même étudiante explique ainsi son silence :

En fait, il y avait un étudiant qui était aussi en Pologne dans une autre ville, un belge. Et moi effectivement au début, je voulais entrer en contact avec lui mais je ne sais pas pourquoi je me suis dit : « ben, je vais attendre que lui me contacte ». Je ne veux pas m’imposer comme ça. Et je sais qu’au début, il a fourni une contribution dans le cadre du cours d’interculturel. Il a écrit quelque chose par rapport à la Pologne, je sais qu’il a mis : « peut-être que Susana va le confirmer ou infirmer ». Et moi un moment donné j’avais justement envie de répondre à ça et finalement j’ai fourni ma contribution à moi et donc j’ai... c’est vrai que j’ai un peu oublié, j’ai laissé tombé, j’ai pas réagi.

Nous en déduisons que l’étudiante peut avoir été inhibée par son statut de *représentante officielle de la Pologne*, mais que la confrontation publique sur le forum semble aussi avoir été un facteur inhibant. Il est question en effet d’entrer en contact avec l’autre étudiant, *je voulais entrer en contact avec lui*, puis d’attendre que lui-même entre en contact, *ben, je vais attendre que lui me contacte, je ne veux pas m’imposer comme ça* ; à aucun moment l’étudiante n’envisage un échange sur le forum. Nous pouvons également émettre l’hypothèse que l’exercice étant un des premiers de l’année, aucun lien entre les étudiants n’était encore tissé. Ainsi, malgré les apports cognitifs du partage des expériences similaires, comme nous l’avons précédemment observé, pour le dialogue entre les deux étudiants au sujet de l’Australie, le fait d’entrer en contact avec l’autre est perçu comme une intrusion : *je ne veux pas abuser de ton temps* dit l’étudiant 5 à l’étudiante 20 dans son premier message, *je ne veux pas m’imposer comme ça*, pense l’étudiante 19.

4.3. Le partage des ressources

Le partage des ressources est également une des marques de l’activité sociocognitive du groupe. Comme nous l’avons vu, la fouille collective est même une tâche préconisée par Henri et Lundgren-Cayrol (1997), quant à Mangenot (2003c) il souligne la pertinence d’une rubrique *signalement de liens* dans un contexte de mutualisation. Dans Canufle, nous retrouvons une rubrique *bibliothèque* ou *médiathèque* dans le suivi de chaque cours, toutefois cette rubrique a généralement reçu très peu de messages (huit messages répartis sur l’ensemble des suivis). Par contre, nous avons constaté que les étudiants avaient échangé à

¹⁴² En annexe D2-B, volume 2, p.235.

plusieurs reprises des liens au sein même des activités. Ainsi, nous relevons par exemple le message suivant de l’étudiante 26¹⁴³ :

Si vous désirez avoir le détail de toutes les nationalités résidant en Belgique, ce lien vous dirigera vers une publication du centre national de statistiques http://statbel.fgov.be/pub/d2/p202y2003_fr.pdf dans « population par province » pp 66-68. (...) Pour en savoir plus sur la Belgique en général : www.belgium.be .

Il est évident que cette partie de la contribution est directement destinée aux autres étudiants, même si ce n’est pas explicitement dit, plutôt qu’à l’enseignant.

Dans une perspective similaire, une autre étudiante poste sur la plateforme dans le suivi du mois de novembre d’*Evolution méthodologique* son rapport d’apprentissage de langue pour la mention FLE en complément de sa contribution à l’activité du mois¹⁴⁴.

4.4. Le travail collectif

Nous observons aussi que c’est surtout dans le cadre d’un travail collectif, comme c’est le cas sur le suivi de *Grammaire de l’oral*, que les étudiants se réfèrent à leurs pairs.

4.4.1. De la mutualisation pragmatique...

Nous observons que les étudiants s’impliquent dans le travail collectif et qu’ils savent faire appel les uns aux autres pour trouver des solutions. Ils citent notamment leurs pairs pour montrer qu’ils éprouvent les mêmes difficultés et qu’ils ont les mêmes préoccupations :

[...] pour rebondir sur les difficultés de la compréhension orale que soulignait [Prénom].

D’autre part, je rencontre les mêmes difficultés qu’[Prénom Nom] quant à l’écoute des documents sonores et j’ai les mêmes questions qu’elle concernant le manuel à analyser.

Je rejoins la majorité de mes camarades sur les difficultés de transcrire une conversation, de la mettre à plat.

En cas de difficultés, ils savent faire appel à leurs pairs et s’entraider. L’autre est perçu comme une ressource. Ainsi, une étudiante met en évidence dans son message l’aide qu’elle peut obtenir auprès de ses pairs : *L’impasse, j’ai beau chercher je ne vois pas ou bien alors je*

¹⁴³ En annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT/CORPUS DE REFERENCE/Forums/Interculturel/1_Novembre/T1 Fichiers joints/Etudiante 26.

¹⁴⁴ En annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT/CORPUS DE REFERENCE/Forums/Evolution méthodologique/1_Novembre/Fichiers joints/rapportFLE.

n'ai pas compris la question. Je vais interroger mes camarades sur ce point... tandis qu'une autre propose son aide : Si quelqu'un veut travailler à générer le sous-corpus pour les marqueurs de neg, je peux lui indiquer en quelques mots les réglages de base du logiciel. Et, quand le tuteur lance un appel pour une apprenante de leur groupe qui se trouve en Espagne et a des difficultés à trouver un programme radio intéressant, immédiatement une réponse est postée :

Appel général	Tuteur de Grammaire de l'oral	28/12/2004
Prénom Nom, résidente en Espagne, rencontre quelques difficultés pour trouver un "bon programme radio" avec des conversations intéressantes (de notre point de vue), car elle n'a pas la pratique des radios françaises. Je la cite : "Mon problème est que je ne suis pas..."		
Réf. : Appel général	Etudiante 11	29/12/2004
J'ai trouvé 2 sites qui permettent d'écouter un choix important de radios : http://membres.lycos.fr/radioactive http://www.comfm.com/live/radio Cordialement,		
Réf. : Appel général	Etudiante 24	29/12/2004
Merci beaucoup de ta réponse.		
Réf. : Appel général	Tuteur de Grammaire de l'oral	29/12/2004
Bon réflexe de solidarité, Merci. Meilleurs voeux pour 2005.		

Figure 59 – Solidarité sur le suivi de *Grammaire de l'oral*.

L'étudiante 18, par ailleurs, n'hésite pas à se mettre au service du groupe et à mutualiser le travail long et fastidieux qu'elle a effectué¹⁴⁵ :

Voici une liste complète de toutes les formes négatives que j'ai pu relever dans le corpus (classées). Cela vous évitera d'avoir à le refaire (et c'est long.....), il ne vous restera plus qu'à faire le travail d'analyse.

Réponse à : [liste des formes négatives du corpus par CN= /OU=tdcanufle/OU=QP/O=agora2](#)

Merci [Prénom], cela va largement m'avancer...

Réponse à : [liste des formes négatives du corpus par CN= /OU=tdcanufle/OU=QP/O=agora2](#)

Bonne camaraderie et en plus, c'est fait sérieusement! Bravo!
[Initiales du Tuteur de *Grammaire de l'oral*]

Enfin, nous pouvons considérer que l'aboutissement de cette entraide est la coopération générale que propose l'étudiante 13¹⁴⁶ :

Qui est partant pour une coopération (générale) de façon à ce qu'on aboutisse à un document listant les occ. dont nous avons besoin?...histoire de se réserver du temps pour l'analyse.

¹⁴⁵ En annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT : CORPUS DE REFERENCE/Forums/Grammaire de l'oral/4_Février/T2 Texte intégral.

¹⁴⁶ En annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT : CORPUS DE REFERENCE/Forums/Grammaire de l'oral/4_Février/T1 Texte intégral.

4.4.2. ... à la collaboration cognitive

Les étudiants s’appuient donc non seulement sur le travail des autres mais ils réagissent, commentent, voire corrigent également la production de leurs pairs :

J’ai extrait ma transcription du corpus et je l’ai corrigée. Par rapport à la révision effectuée par [Prénom Initiales du nom], je n’ai ajouté qu’une seule modification : ligne 33.

Dans la même optique que le message de [Prénom], voilà les résultats (pour les pronoms personnels) générés par Occurrences light, ainsi que le texte de travail sans les cadres pour ceux que ça intéresserait.

A ce sujet, il serait intéressant de savoir si les résultats du sondage effectué par [Prénom Nom] le mois dernier provenaient de personnes ayant déjà séjourné en France quelques temps (plusieurs semaines au minimum) ou non.

Pour le deuxième type d’emploi (introduction d’une reformulation) j’ai relevé 10 occurrences. Je constate que ce deuxième emploi n’est pas envisagé par les grammaires du FLE écrit citées par [Prénom], alors qu’il est loin d’être marginal.

Je suis extrêmement dubitative quant aux exemples relevés par [Prénom Nom] qui présenteraient une double élision, il me semble qu’il s’agit plutôt d’erreurs de transcription !

Jugez plutôt (je redonne ici les deux exemples cités par ma consœur, je ne sais pas de quels dialogues exactement ils proviennent) :

Exemple 1 : j(e) m(e) dis que

Exemple 2 : j(e) t(e) dis à plus

Essayez donc de prononcer ces deux segments, si vous y parvenez, faites-le moi savoir !!

Le polylogue suivant extrait du suivi de *Grammaire de l’oral* et unique en son genre dans notre corpus d’étude montre enfin comment un échange entre le tuteur et une apprenante génère chez une autre étudiante une interrogation qu’elle pose en s’immisçant dans la discussion :

_ Modification corpus 01 **Etudiante 25** 31/01/2005
 Bonjour, désolée pour le retard, j'ai remis les numérotations en ordre et prêté plus d'attention aux intonations ainsi qu'aux majuscules... une vérification supplémentaire n'était pas de trop! Une question concernant les marques d'intonation : j'ai noté une différence entre...

Réf. : **_ Modification corpus 01 Tuteur de Grammaire de l'oral** 28/01/2005
Prénom, Je commençais à m'inquiéter de votre silence (et de celui des autres!). Vous avez pu vérifier vous-même que les "vérifications supplémentaires n'était pas de trop!". Et il reste encore des défauts. Vous êtes deux jusqu'à présent à avoir fait cet effort de relecture.....

Réf. : **_ Modification corpus 01 Etudiante 5** 28/01/2005
 M. ,Donc, la marque de l'intonation () doit être sur le groupe des éléments qui sont liés à l'interrogation? Cela veut dire: Comment ça va et pas Comment ça va ?? Je vous pose cette question car je comprends que l'intonation montante...

Réf. : **_ Modification corpus 01 Tuteur de Grammaire de l'oral** 29/01/2005
 [, Vous lisez ce que j'écris pour les autres et c'est bien. C'est comme cela qu'il faut faire! (Petit détail lexical ou orthographique : on dit : intonation et non entonation - devrais-je en déduire que j'ai appris un nouveau mot en luso-brésilien?) Votre question...

Rassurée... **Etudiante 25** 31/01/2005
 ...me voilà! c'est la façon (intonation marquée à la fin de la phrase) dont j'ai procédé dans ma transcription. Dans le doute je préfère demander! Concernant mon

Figure 60 – Polylogue sociocognitif sur le suivi de *Grammaire de l'oral*.

4.5. Une interactivité en deçà des espérances... Tentative d'explication

Nous constatons cependant que l'interactivité sociocognitive qui a eu lieu sur la plateforme s'est révélée en deçà des espérances quand même et que le tuteur s'est fait le relais de ce manque de communication entre étudiants, comme l'étudiante 20 le fait remarquer¹⁴⁷ :

Nous nous sentions un peu seules pour le TD de janvier, merci d'avoir compensé l'absence d'interaction horizontale entre TD par vos commentaires abondants et vos nombreuses questions qui m'ont permis de ré-orienter ma méthode de travail, du moins je l'espère.

Nous avons cherché à expliquer cette absence d'interactivité entre pairs et observé plus en détail l'interactivité avec les tuteurs.

¹⁴⁷ En annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT : CORPUS DE REFERENCE/Forums/Grammaire de l'oral/4_Février/T1 Texte intégral.

4.5.1. Pourquoi si peu d’interactivité entre pairs ?

Il nous semble tout d’abord que le manque de temps, comme nous l’avons précédemment souligné à plusieurs reprises, est une des raisons qui permet d’expliquer cette faible interactivité sociocognitive entre les étudiants. Toutefois, il nous semble que d’autres facteurs sont venus s’ajouter. En effet, dans les entrevues, les étudiants constatent également ce manque de réactivité aux messages de leurs pairs et soulignent que la réactivité des étudiants se faisait surtout par rapport aux commentaires des tuteurs. Ils ont en revanche parfois cité leurs pairs, comme nous l’avons déjà montré, mais n’ont pas répondu directement comme l’étudiante 18 le fait remarquer¹⁴⁸ :

Et j’ai vu que personne ne le faisait. Oui, personne ne se mettait derrière un TD en faisant « répondre » : « mais ce que tu racontes est complètement idiot », « mais c’est génial », personne. Il m’est arrivée dans un TD de faire référence à ce que j’avais lu dans un autre TD, en le citant, par exemple, je dis n’importe quoi : « Gertrude a écrit... moi en ce qui me concerne je pense que... ».

Comme nous le constatons, le regard du groupe est donc important et il semble que les apprenants cherchent à se conformer à ce que l’ensemble du groupe fait. Prendre une initiative au sein du groupe n’est pas toujours évidente, et peut-être plus encore dans un groupe à distance où les apprenants ne se connaissent que par écrits interposés.

Cette même étudiante explique aussi cette absence d’interactivité par le format des travaux dirigés qui, selon elle, ne s’y prêtaient pas¹⁴⁹ :

Parce qu’étant donné que les TD étaient montés, ils étaient forcément assez formels, ils étaient formalisés si vous voulez. Alors quand vous avez un travail comme ça, ça ne se prête pas. Le type de réaction que l’on peut avoir dans une conversation orale n’est plus transposable face à un travail formalisé.

Il semble, en effet, *délicat*, comme cette même apprenante le dit également dans la suite de l’entrevue, de venir commenter le travail abouti d’un pair. Les apprenants ne se sentent visiblement pas assez qualifiés pour porter un jugement sur le travail d’un autre étudiant. Il est aussi intéressant de constater que pour les apprenants un message réactif étudiant à une production étudiante ne peut être qu’un message de commentaire évaluateur (*idiot / génial*), et non une ouverture vers de nouveaux échanges qui feront progresser la réflexion entre pairs.

¹⁴⁸ En annexe D2-E, volume 2, p.315.

¹⁴⁹ En annexe D2-E, volume 2, p.315.

Peut-être y a-t-il là confusion des genres entre le message réactif-évaluatif tutorial, que les étudiants peuvent prendre – à tort, les étudiants ne sont pas des tuteurs – pour un modèle, avec ce qui pourrait être un autre genre de message réactif étudiant ?

Un autre facteur, technique celui-ci, apparaît être aussi un obstacle à l’interactivité sociocognitive des apprenants. En effet, l’étudiante 13 souligne le fait qu’elle n’avait pas compris comment fonctionnait le système de réponse de la plateforme, ce qui a donc été un frein, comme elle-même l’explique¹⁵⁰ :

Je ne sais pas mais je pense que ce n’est pas évident à comprendre. Moi, j’ai fait ça à partir de janvier ou février l’année dernière. Je n’avais pas compris. Avant, j’avais des problèmes de connexion énormes et j’ai mis encore quelques semaines à comprendre que cela marchait comme ça. Ben voilà, ça c’est une étudiante qui m’a dit : «mais si tu veux répondre, tu peux... tu fais ci, ça et ça ».

On relève cependant que c’est bien une autre étudiante qui lui a montré le chemin.

Enfin, il apparaît que si l’interactivité sociocognitive entre étudiants n’a pas été aussi effective sur la plateforme qu’on pouvait l’espérer, il reste que les étudiants ont eu des échanges, notamment par courriel en dehors du forum comme nous l’avons déjà souligné précédemment et comme l’illustre à nouveau le message suivant :



Figure 61 – Les étudiants échangent leur adresse électronique sur le suivi d’*Evaluation didactique* (2).

Nous observons que les échanges par courriel apparaissent plus faciles : *Voici mon adresse personnelle pour faciliter les contacts* et que la messagerie synchrone est préférée pour l’échange des idées : *cela nous permettra d’échanger des idées par msn!* Ces échanges par courriel ou messagerie synchrone ont donc eu une influence tant sur le plan socio-affectif que sociocognitif et il est bon de prendre en considération ce besoin qu’éprouvent les étudiants à

¹⁵⁰ En annexe D2-C, volume 2, p.255.

distance d’un contact plus immédiat, plus direct, plus personnel aussi. Une telle fonctionnalité peut aisément être envisagée dans les nouveaux dispositifs en ligne.

4.5.2. Et l’interactivité avec les tuteurs ?

Comme nous l’avons observé dans le chapitre 5, la plupart des tuteurs ont fait l’effort de réagir à chaque contribution étudiante, ils ont aussi développé l’habitude de susciter la réflexion en répondant par des questions afin de poursuivre le débat. Cependant, ces questions sont souvent restées sans réponse. En effet, même avec le tuteur, l’interaction a du mal à se poursuivre au-delà de la tâche, la disproportion entre le nombre de dialogues à deux tours de parole et de dialogues à trois tours de parole en est la preuve et seul le suivi de *Grammaire de l’oral* a généré un nombre important de dialogues à trois tours de parole avec le tuteur¹⁵¹.

Certains étudiants dépassent cependant dans leur message le cadre du devoir rendu et engagent la discussion en posant directement une question à l’enseignant sur leurs pratiques¹⁵² :

Je profite pour vous poser une question en rapport avec mon travail en classe. J’ai constaté que pour l’explication grammaticale c’est à partir de Première que mes élèves sont capables de la comprendre et surtout de l’assimiler pour ensuite la rendre à travers l’usage. C’est pourquoi dans les premières années j’épargne un peu les explications grammaticales et je préfère qu’ils prennent des automatismes à travers l’écoute et la répétition. Par exemple en 4^e (français LV2 deux heures par semaine et ils n’ont fait que 50 heures de français l’année précédente) avant d’expliquer le passé composé je l’utilise tous les jours car on consacre les 10 premiers minutes du cours à se demander ce que l’on a fait le week-end. J’essaie de créer des automatismes chez mes élèves, de sorte qu’ils ne soient pas obligés de passer par la traduction de l’espagnol au français avant de faire un énoncé. Et une fois créés je passe à l’explication de la formation. Qu’est-ce que vous en pensez ? [*Evolution méthodologique*]

Et, nous observons que lorsque ce dialogue se poursuit, l’étudiant le ressent comme une interrogation positive, constructive sur le plan cognitif et lui permettant de clarifier sa pensée, comme en témoigne ce message extrait du suivi d’*Evolution méthodologique*¹⁵³ :

Concernant le passage que vous voudriez que j’explique davantage, je reconnais que l’idée qu’il contient n’est pas présentée de façon suffisamment claire. Ce que je voulais exprimer dans ce paragraphe se rapporte à mes pratiques de classe, et notamment à la phase de conceptualisation. C’est pendant cette phase que les apprenants observent un corpus relevé à

¹⁵¹ Cf. *supra*, chapitre 4, § 1.1.2., p.189.

¹⁵² En annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT/CORPUS DE REFERENCE/Forums/Evolution méthodologique/2_Décembre/Texte intégral.

¹⁵³ En annexe G, cédérom : CORPUS EXISTANT/CORPUS DE REFERENCE/Forums/Evolution méthodologique/2_Décembre/Texte intégral.

partir d’un document oral ou écrit. A travers mes questions ils sont amenés à découvrir la règle d’usage (dans quelle situation de communication on utilise telle ou telle forme), ainsi que la règle morphologique (comment se construit cette nouvelle forme). Et c’est dans cette deuxième étape que je guide mes apprenants de manière à ce qu’ils s’appuient d’abord sur leurs acquisitions antérieures. Pour rendre cette démarche plus claire, je pourrais donner l’exemple de l’introduction du conditionnel présent (celle-ci est précédée par la découverte de l’imparfait et du futur simple). Afin que les apprenants parviennent à formuler la règle morphologique, je leur pose la question suivante : « Observez cette nouvelle forme (j’utilise souvent des couleurs différentes comme outil cognitif). Ressemble-t-elle à une/des forme(s) que vous connaissez déjà ? ». Les étudiants répondent d’habitude qu’elle leur fait penser d’un côté au futur simple (le radical) et de l’autre à l’imparfait (les terminaisons). C’est dans ce sens-là qu’ils mobilisent leurs acquis, font des comparaisons pour comprendre le fonctionnement d’une nouvelle forme verbale.

Il apparaît donc que les échanges sur le plan cognitif se font plus spontanément avec les tuteurs – l’échange avec les pairs, bien que souhaité, n’allant pas de soi – mais que dans l’ensemble l’échange dépasse rarement les deux tours de parole. En revanche, il semble que les étudiants ont largement su profiter de la mutualisation au travers de la lecture des travaux des autres, comme nous allons le voir.

5. La lecture des pairs

En dernier lieu, il nous semble indispensable d’interroger la place de la lecture des messages, des travaux des pairs, des messages réactifs-évaluatifs des tuteurs qui, si elle ne relève pas de l’interactivité à proprement parler, concourt pourtant à la constitution d’une communauté d’apprentissage. La lecture des biographies langagières permet notamment aux étudiants de mieux se connaître les uns les autres et participe donc de la mise en place de liens socio-affectifs, tandis que la lecture des autres tâches contribue la plupart du temps à la construction d’un savoir collectif. La part de cette lecture est cependant difficile à mesurer. Nous avons notamment observé lorsque les étudiants citaient leurs pairs et prouvaient ainsi qu’ils avaient bien lu, non seulement la contribution des autres étudiants : *Je rejoins la majorité de mes camarades sur les difficultés de transcrire une conversation, de la mettre à plat*, mais également les messages réactifs du tuteur adressés à leurs pairs : *Ayant été connecté il y a seulement douze jours, j’ai suivi votre conseil à M. A. [Nom] et je suis passé directement au TD de décembre.*

Nous avons également étudié la prise en compte des lecteurs. Ainsi, sur le suivi d’*Evolution méthodologique*, un étudiant s’adresse explicitement à ses pairs, se présentant à eux, un peu comme dans un tour de table en présentiel : *Bonjour à tous, je m’appelle*

[Prénom], *j’ai 26 ans et suis nouveau dans la matière*, tandis qu’un autre s’adresse indirectement à ses lecteurs (cf. *supra*) :

Entre septembre 1999 et septembre 2002, j’ai vécu à Szeged, en Hongrie (ceux qui ignorent où se trouve cette ville, une des principales villes du pays, prendront l’initiative de vérifier où elle se trouve sur une carte).

Toutefois, nous avons aussi remarqué que la prise en compte des lecteurs pouvait se faire de manière plus implicite. Nous notons que les étudiants cherchent à être originaux les uns par rapport aux autres, chacun apportant sa touche personnelle. Cela apparaît dans le cadre du suivi d’*Interculturel*, lorsque les étudiants ont l’expérience d’un même pays, cela apparaît aussi dans le cadre du suivi d’*Evolution méthodologique* lorsqu’il leur a été demandé de choisir un manuel et de l’étudier. Tous les étudiants ont pris soin de choisir un manuel qui n’avait pas encore été commenté par leurs camarades. Nous n’avons observé que très peu de doublets et à la fin de l’activité du mois : l’ensemble des contributions offre un panel *quasi* exhaustif des manuels de FLE. Ce soin de varier les contributions est même souligné par un étudiant au sein de son travail¹⁵⁴ :

Remarque importante : les « UNE » collectées ont toutes été téléchargées à partir des sites en ligne de ces deux quotidiens mais ce sont celles des quotidiens « papier » et non pas celles des quotidiens en ligne qui sont très différentes. J’ai fait ce choix parce que j’ai constaté que nombre de mes collègues avaient analysé les UNE de journaux en ligne et j’ai pensé que cela pourrait être intéressant de voir si l’analyse comparative des pages de couverture « papier » rejoignait ou non celle des « UNE » de journaux électroniques. [Tâche 2 du mois de février – *Interculturel*]

Les tuteurs en ont d’ailleurs eu également conscience puisque dans une entrevue, l’une d’eux fait la remarque suivante¹⁵⁵ :

Moi je pense que ça tient au moyen que vous avez utilisé vous et moi ce que j’ai utilisé avec [Prénom] qui consiste à demander aux gens d’analyser une méthode de leur choix. A partir de là tu ne peux plus avoir le système de réponse. C’est plus une réponse unique mais les trois premiers mois ont appelé une sorte de réponse identique, effectivement c’est pas la bonne solution par rapport à ce support-là et j’étais plus à l’aise à partir du moment où chacun ayant choisi sa méthode même si la question est identique ça appelle forcément des réponses adaptées.

¹⁵⁴ En annexe G, céderom : CORPUS EXISTANT/CORPUS DE REFERENCE/Forums/Interculturel/4_Février/T2 Fichiers joints/Etudiante 18.

¹⁵⁵ En annexe D1-F, volume 2, p.166.

Les étudiants ont donc délibérément cherché à être originaux les uns par rapport aux autres et dans ce cas, le forum pédagogique a eu toute son utilité puisque chacun a ainsi pu découvrir une plus grande variété de méthodes à travers les écrits de ses pairs.

Les entrevues avec les étudiants nous ont enfin permis de mieux comprendre comment les étudiants utilisaient cet aspect du forum et ce que cette lecture leur apportait. Tout d’abord, il semble que les étudiants ne lisaient généralement pas toutes les contributions à chaque TD, notamment faute de temps, mais qu’ils opéraient un choix¹⁵⁶ :

Mais souvent quand je commençais à m’intéresser à un TD, je lisais toutes... [...] Et assez rapidement, comme je manquais de temps, je faisais un tri. Donc s’il y avait beaucoup de contributions, j’allais lire que celles dont je savais qu’elles risquaient éventuellement d’être pertinentes et de m’apporter des éléments à ma réflexion personnelle. S’il n’y avait pas beaucoup de contributions, je les lisais toutes. [...] Ou celles dont les corrections indiquaient que c’était... par exemple quand la correction du professeur commençait par : « votre point de vue est tout à fait pertinent ou vous avez tout à fait vu », là je le lisais.

Alors y a cet aspect de communication invisible, puisqu’on lit, et puis moi je finissais par choisir mes auteurs !

Les étudiants faisaient également l’effort de lire régulièrement les messages réactifs-évaluatifs des tuteurs aux contributions de leurs pairs :

[...] et puis surtout j’ai concentré mes lectures sur les réactions des profs par rapport aux TD des autres plus que parce que j’avais pas le temps de lire les TD de tout le monde mais plus les réactions des profs pour voir dans quelle direction il fallait partir je pense que ça c’était tout à fait positif.

Si nous essayons de comprendre ce que les étudiants attendaient de cette lecture, nous remarquons que, tout d’abord, elle leur permet d’éclaircir certaines difficultés, de rattraper leur retard comme en témoignent ces étudiantes¹⁵⁷ :

Après oui, j’essayais de lire les contributions des autres. Mais, parce que c’est vrai que des fois je ne savais pas toujours comment il fallait faire, j’avoue. Donc je cherchais un peu d’indices.

alors je n’ai pas eu le temps de lire tous les TD de tout le monde, évidemment, si je travaillais moi-même sur un TD qui me posait un problème, j’allais lire ce que les autres avaient fait je pense que c’est l’intérêt du truc, de s’entraider, plus ou moins, indirectement, mais de le faire quand même, y a une mise en commun des savoirs et donc je consultais éventuellement les TD des autres

¹⁵⁶ En annexes D2-E, volume 2, p.304, D2-A, volume 2, p.213 et D2-A, volume 2, p.205.

¹⁵⁷ En annexes D2-B, volume 2, p.226, D2-A, volume 2, p.205 et D2-D, volume 2, p.273.

ça oui, j’ai lu les TD, surtout quand j’avais beaucoup de retard, et pour moi c’est le point positif de Canufle

La lecture des contributions des autres apprenants est également un moyen pour l’étudiant de se rassurer, de se comparer aux autres, de mieux juger de son niveau, de rompre avec l’isolement traditionnel de l’apprenant à distance, qui se retrouve seul face à une note et une appréciation : *ça permet de se rassurer, de voir que eux aussi ils patinent, c’est indispensable, je trouve.*

C’est aussi un moyen pour l’apprenant de se stimuler, de se motiver pour rendre un travail plus abouti, car il sait qu’il sera lu par ses pairs, les étudiants ont conscience de l’intérêt que présente le caractère écrit du forum¹⁵⁸ :

[...] quand j’arrivais pour faire mon TD, je me disais pour que ce soit profitable, pour que le système soit intéressant, il ne faut pas que je fasse comme si j’étais toute seule sinon c’est pas la peine de prendre un forum en ligne. Donc je lisais d’abord les contributions des autres, non pas pour les copier mais parce que ça nourrissait ma réflexion et que je me déterminais un peu en fonction de ce que j’avais lu, soit pour aller dans le même sens, soit au contraire pour m’en démarquer [...]

je pense qu’on échange différemment, de manière beaucoup plus sereine et plus propice à la construction des savoirs, à l’échange, bon je dis pas que c’est la solution idéale, parce que dans certains cas, justement on regrette ce laps de temps qui passe et c’est pas facile, on doit faire un travail en commun on prend contact par mail, moi j’avais un décalage de neuf heures par rapport aux autres bon ben voilà c’est pas facile de travailler en commun, mais en revanche, quand on propose quelque chose à l’autre, ça vaut la peine, quoi.

Les étudiants considèrent donc cette lecture comme une part indispensable de la formation, enrichissante à de nombreux points de vue et vont même jusqu’à imprimer les contributions comme en témoigne l’étudiante 13¹⁵⁹ :

En plus, là on a... enfin les autres étudiants, ils ont une expérience qui n’est pas la mienne, qui ne sera pas la mienne et c’est extrêmement enrichissant. Passer à côté de ça, c’est dommage, enfin moi je trouve. Donc effectivement, moi je lisais toutes les contributions de tous les étudiants. La plupart du temps, je les imprimais d’ailleurs. Ça je le faisais. C’est la seule chose que j’imprimais. Et puis, les remarques des profs me concernant ou bien concernant une contribution où je me disais : «ah tiens, ça tu n’y a jamais pensé ». Donc j’imprimais, Stabylo et voilà.

Et bien oui. Par exemple, là, pour réviser l’« Evaluation », j’ai fait ça. J’ai repris tous les échanges de l’année dernière, toutes les contributions de mes petits camarades et j’ai relu ça. En plus, ça faisait pratiquement dix mois que je ne m’étais pas... que j’avais pas relu le cours, que je n’avais pas travaillé du tout. Je fais des passations de DELF donc je fais de l’évaluation.

¹⁵⁸ En annexes D2-E, volume 2, p.304 et D2-A, volume 2, p.210.

¹⁵⁹ En annexe D2-C, volume 2, p.256.

Voilà, c’est un cours théorique. Donc c’était très utile d’avoir imprimé les contributions de mes petits camarades de l’année dernière et de les avoir gardées. Bon, il y avait celles de cette année auxquelles je n’ai pas participé. J’y suis allée, j’ai un peu lu ce que les uns et les autres avaient fait mais là encore, vous ne connaissez pas les étudiants, vous ne les avez pas vus. C’est ça aussi qui est intéressant, on voit chacun sur plusieurs mois, on voit la progression chez les autres comme chez...

Il est intéressant de noter que la progression cognitive de chacun est également un repère pour les autres. La lecture des écrits en ligne est donc une part particulièrement importante de la formation sur un forum pédagogique et les interactions ne sont en fait que la partie immergée de l’iceberg *apprentissage*.

6. Conclusion

Dans ce chapitre, nous venons de voir comment s’est constituée une communauté en ligne d’apprentissage. Nous avons tout d’abord analysé les éléments de la constitution d’une communauté de discours, puis nous avons observé l’impact des consignes et conseils tutoraux. Nous avons ensuite cherché à mettre en évidence les traces de l’interactivité socio-affective tout d’abord, puis sociocognitive. Nous nous sommes enfin intéressée à la part et au rôle de la lecture des contributions sur le forum.

6.1. Synthèse des observations

Nous avons tout d’abord observé comment les étudiants s’étaient construits une identité notamment à travers l’étape indispensable de la présentation de soi dans la rubrique *Qui est qui*. Certes, comme le souligne une des tutrices d’*Evolution méthodologique*, certaines tâches consistaient à demander aux étudiants de se présenter et se trouvaient donc être redondantes avec la rubrique *Qui est qui*, il n’en demeure pas moins que cette étape de présentation des membres est essentielle dans le cadre d’une formation à distance si l’on veut espérer qu’un esprit de groupe se crée. Cette rubrique mérite, selon nous, d’avoir une place à part entière et peut faire l’objet d’une véritable tâche du suivi, commune aux différents cours et pour laquelle l’originalité serait valorisée à l’instar de la présentation du tuteur d’*Evaluation didactique*. Elle est aussi un excellent moyen pour se familiariser avec la plateforme et les possibilités qu’elle offre. Elle est donc à notre avis, une étape indispensable, à défaut d’être la toute première dans le suivi. Face à cette construction identitaire des apprenants, nous avons aussi noté la construction d’une identité commune au groupe à travers notamment tout un jeu de néologismes qui, parti de la *Récré*, s’est ensuite étendu à l’ensemble du forum. Le discours a donc aussi été un élément catalyseur de la constitution de la communauté en ligne. Comme

la pratique est courante sur la Toile, nous pourrions aussi envisager l’usage d’un surnom sur le forum que les étudiants présenteraient, expliqueraient à leurs pairs. Le caractère à la fois personnel et ludique des échanges pourrait favoriser la création de liens dès le début de la formation.

Nous avons vu également que les consignes et conseils tutoraux avaient un impact très net sur le mode de communication et d’échanges des apprenants. Il convient donc d’harmoniser les pratiques afin que la préférence de l’un ne fasse pas loi pour l’ensemble du forum, mais que le mode de publication, le titre des messages, l’encouragement ou non à communiquer en dehors de la plateforme soit le résultat d’une décision concertée entre les tuteurs et soit clairement explicitée sur le forum avant tout début d’échange. Nous avons mis au jour, par ailleurs, la cohabitation de deux genres distincts au sein des messages réactifs : le genre épistolaire et le genre scolaire, le premier renvoyant davantage aux pratiques socio-affectives, tandis que le second participe des pratiques sociocognitives.

L’étude des traces de l’interactivité socio-affective nous a montré qu’il y avait bien mise en œuvre d’une communauté en ligne d’apprentissage à travers notamment les rituels de la partie épistolaire des messages étudiants, mais également à travers l’expression des émotions, un langage plus spontané et une histoire conversationnelle. Nous avons constaté l’importance de l’existence d’un espace tel que la *Récré*, où les étudiants et les tuteurs viennent non seulement se détendre mais également tisser des liens qui participent à former cette communauté.

Quant aux traces de l’interactivité sociocognitive, elles montrent que les étudiants échangent des ressources, des expériences, mais que c’est surtout dans le travail collectif qu’elle prend toute son ampleur. Nous constatons aussi qu’il y a une distorsion entre le désir des étudiants et l’interactivité effective. Nous en déduisons donc qu’il convient d’essayer de modifier profondément les représentations de l’apprentissage qu’ont les étudiants, afin qu’ils s’ouvrent à la communication entre pairs et qu’ils considèrent que loin d’être une perte de temps, cet échange est particulièrement fructueux sur le plan non seulement social mais aussi cognitif, ce qui n’est pas toujours évident. Tous les moyens doivent être mis en place afin de faciliter et stimuler ces échanges. Nous avons vu qu’un tuteur plus discret, comme les chiffres du suivi d’*Interculturel* le montrent, ne générerait pas davantage d’interactions entre étudiants, il est donc nécessaire que le tuteur encourage ces interactions, qu’elles soient éventuellement prises en compte dans l’évaluation, que les tâches incitent explicitement à ce type d’échanges

et surtout que les étudiants soient sensibilisés à l’utilité de publier tout échange sur le forum (cf. *supra*, p.239, activités du mois de novembre du suivi de *Didactique du FLE et approche discursive de l’interculturel* du master 2 FLE 2008-2009). On peut imaginer différents lieux d’échanges, l’un consacré à l’échange plus informel d’informations, l’autre au travail plus abouti, un peu comme dans le suivi de *Didactique du FLE et approche discursive de l’interculturel* du master 2 FLE de 2008-2009 où deux rubriques distinctes se côtoient : *Travaux*, où les étudiants doivent publier leurs activités et *Forums*, où les étudiants sont invités à échanger à propos du cours. On peut imaginer aussi qu’un des membres autre que l’enseignant-tuteur, puisse être élu *moteur* du forum – à l’instar du *modérateur* que l’on rencontre d’ordinaire sur les forums non pédagogiques – cet apprenant volontaire aurait pour rôle d’inciter les étudiants à interagir entre pairs sur le forum. Nous constatons, en effet, que certains étudiants sont spontanément moteurs, cependant, cela n’apparaît souvent que lorsque la formation est déjà largement commencée. Ce choix dès le début de la formation présenterait l’avantage de gagner du temps. Les étudiants doivent aussi être formés préalablement à la bonne utilisation de la plateforme dans son ensemble et tout particulièrement de l’outil *forum* afin que les détails techniques ne soient pas un frein à l’interactivité. La rédaction d’une nétiquette propre à l’utilisation du forum dans un contexte pédagogique pourrait s’avérer utile, afin notamment de réguler au mieux les échanges entre les membres de la communauté (apprenants et tuteurs) et d’optimiser l’utilisation de cet outil, nétiquette qui offrirait un cadre général et qui pourrait être modifiée par les tuteurs au préalable d’une formation en fonction du contexte particulier de celle-là. Cette concertation commune présenterait l’avantage de contraindre à une réflexion préalable et à une harmonisation des pratiques.

Enfin, nous avons observé que la lecture des contributions représentait une part importante de l’activité étudiante sur le forum. Elle doit donc être prise en considération, car elle participe non seulement de la mise en place de liens socio-affectifs entre les étudiants, mais permet également à chacun de construire ses connaissances en s’appuyant sur celles des autres. C’est une connaissance personnelle et surtout intellectuelle de l’autre qui se met en place sur le forum, comme en témoigne l’étudiante 18¹⁶⁰ :

Quand vous me dites : « est-ce que vous avez réussi à faire connaissance un peu plus que du nom, du prénom d’une ou plusieurs personnes et bien je fais maintenant le distinguo entre une

¹⁶⁰ En annexe D2-E, volume 2, p.317.

connaissance personnelle de la personnalité et là c’était forcément via des trucs où les gens se lâchaient un peu, où les relations étaient un peu informelles et la connaissance du fonctionnement intellectuel de la personne qui pouvait se faire à travers les TD.

En conclusion, nous pouvons donc dire que la structure dominante des échanges apparaît ternaire, comme le constataient déjà Celik et Mangenot (2004) à propos du suivi du module *Technologies de l’information et de la communication pour l’enseignement / apprentissage du FLE* de la maîtrise de FLE qui a eu lieu en 2000-2001 : Consignes \Rightarrow Message réactif étudiant \Rightarrow Message réactif enseignant. En effet, comme la notion de tâche à accomplir est centrale, les consignes de l’enseignant-tuteur peuvent alors être considérées comme des contributions initiatrices. La réalisation des tâches par les étudiants amène ceux-ci à proposer des contributions réactives par rapport aux consignes et il est enfin logique – et très attendu par les étudiants – que l’enseignant-tuteur apporte un retour à ces travaux, dans un message réactif-évaluatif individuel ou collectif.

Cependant, comme Celik et Mangenot (2004) l’affirment, il ne faut pas opérer un rapprochement trop hâtif avec la structure ternaire, typique des échanges en classe, pour diverses raisons que nous reprenons ici. Tout d’abord, les consignes sont en général plus ouvertes que les questions posées en classe, c’est d’ailleurs ce vers quoi doivent tendre les tuteurs comme nous l’avons vu avec le problème que soulève la tâche à caractère fermé. Le nombre de contributions pouvant venir répondre à ces consignes est illimité, mais dans l’ensemble, les étudiants se contentent de publier une seule contribution, exceptionnellement de la republier améliorée après un premier retour du tuteur. La longueur d’une contribution est souvent illimitée et laissée à l’appréciation de l’étudiant. Le message réactif du tuteur s’applique parfois à un ensemble de contributions et non à une seule, comme c’est le cas pour le suivi d’*Interculturel*. Enfin, les étudiants peuvent réagir aux autres contributions, voire entamer des échanges entre pairs plus complexes, comme les tuteurs de *Grammaire de l’oral* et de *Linguistique textuelle* l’encouragent dans leurs consignes mais qui, comme nous venons de le voir, se produisent relativement rarement. Et, alors que Dejean-Thircuir et Mangenot observent que des schémas interactionnels semblent se dessiner au sein de forums pédagogiques comme Canufle et se demandent *si l’enseignement à distance, avec la nécessité d’une chronologie programmée et de consignes qui ne peuvent être modifiées ou adaptées une fois données, implique un figement plus grand du scénario pédagogique et du déroulement des interactions* (2006b : 319), nous répondons que de prime abord donc, les échanges sur la

plateforme semblent en effet davantage figés et se construisent de manière triangulaire, le tuteur jouant un rôle prépondérant :

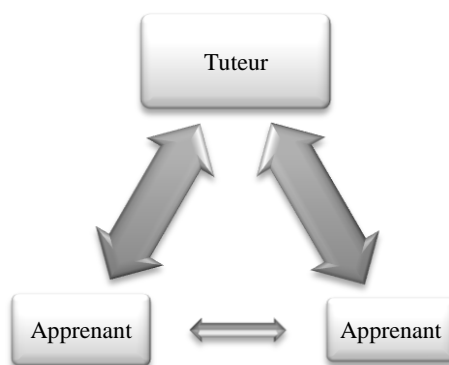


Figure 62 – La structure des échanges sur Canufle.

Toutefois, nous observons qu’une co-construction du savoir par les apprenants se fait jour au travers de la lecture des différentes productions étudiantes et tutorales et que l’ensemble de la production discursive d’un forum est en fait la représentation en mouvement de cette élaboration spiralée du savoir :

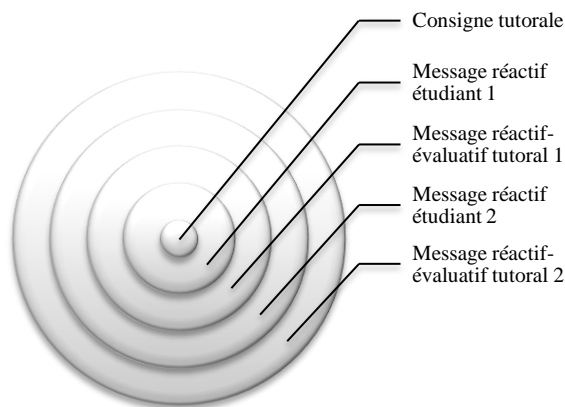


Figure 63 – Schéma de la production discursive sur un suivi de Canufle.

6.2. Evolution et perspectives

Enfin, dans une perspective comparative, nous avons cherché à voir l’évolution de ce premier dispositif. Aussi avons-nous tenté d’avoir un aperçu de la constitution d’une communauté en ligne d’apprentissage sur le master 2 FLE (2008-2009).

Nous avons constaté que les étudiants ont bien participé à la rubrique *Qui est qui*, puisque 58 étudiants ont ouvert un sujet et que ces présentations ont donné lieu à plusieurs dialogues et polylogues. La conversation s’est donc engagée entre les participants dès l’étape de la présentation de soi comme cette copie d’écran le met en évidence :



Figure 64 – Polylogue au sein de la rubrique *Qui est qui* (master 2 FLE 2008-2009).

Les échanges qui ont eu lieu dans le *Café*, rubrique exclusivement réservée aux étudiants, présentent moins d’originalité et surtout moins de création ludico-linguistique que ceux qui ont eu lieu dans la *Récré* de Canufle et relèvent pour la plupart de la recherche d’un partenaire de travail :

Café				
Sujet	Réponses	Initiateur	Vu	Dernier msg
recherche binôme pour dossier final "conception de programmes, conception de séquences didactiques"	5	Les initiateurs des fils de discussion ont été anonymés.	58	2009-04-04 10:17
Mi février... vous êtes dans quel état vous ?	4		80	2009-04-03 14:55
Le 15 mars est passé, encore quelqu'un en vie ?	2		55	2009-04-03 14:50
Blogs	2		51	2009-03-31 21:41
forums divers et variés	5		64	2009-03-25 14:15
Jeu-concours de la CCIP	0		26	2009-03-12 22:01
mouvement social?	2		48	2009-02-09 22:21
Recherche de quadrinôme FLS pour ACAO 4	14		108	2009-01-31 11:13
Recherche d'articles	0		18	2009-01-26 15:42
Recherchons deux volontaires pour travail en équipe ACAO	3		38	2009-01-24 10:00
Recherche de quadrinôme pour tâche ACAO	4		35	2009-01-23 18:43
recherche livre de compétence spécifique au FLSCO	4		24	2009-01-20 20:51
Cherche compagnes et compagnons pour tâche ACAO à 4	2		37	2009-01-20 10:15
Binôme cherche binôme pour tâche 4 ACAO	2		30	2009-01-18 19:28
Cherche a former un quadrinôme pour tâche4 ACAO	7		62	2009-01-15 09:45
Tâche 1 CSD - savez-vous si on peut avoir un délai...	1		34	2009-01-11 15:34
bonne année les copains	3		38	2009-01-10 12:02
tâche séquences didactiques	1		26	2009-01-08 16:17
cherche partenaire? c'est ici	1		31	2009-01-07 10:28
Recherche binôme pour tâche didactique (F. Bosch)	1		29	2009-01-06 23:18
forum CNED	4		59	2009-01-03 09:58
recherche binôme (désespérement)	3		67	2008-12-20 16:32
Bonjour, je recherche un/une binôme pour la tâche : conception de séquences pédagogiques (F. Bosch)	2		37	2008-12-17 01:05
recherche binome pour conception de séquences didactiques	5		57	2008-12-13 16:49
recherche binôme	1		19	2008-12-10 23:15
Recherche de binôme pour l'ACAO	6		81	2008-12-06 12:12
binôme pour ACAO ?	0		13	2008-12-05 11:37
binôme conceptions séquences didactiques	1		22	2008-12-05 11:22
Recherche de binômes	3		53	2008-12-04 22:06
Recherche de binômes	6		84	2008-12-02 02:07
Binôme hispanophone /lusophone	0		23	2008-11-28 19:27
Cherche binome en zone Amérique du Sud ou Amérique du Nord	2		34	2008-11-27 03:56

Figure 65 – Rubrique *Café* (master 2 FLE 2008-2009).

Cette rubrique a toutefois bien été investie, puisque 39 sujets ont été ouverts et en tout 155 messages postés. Les rubriques *Annonces* (16 sujets et 54 messages) et *Questions diverses à propos du Master* (17 sujets et 60 messages) mettent également en évidence la constitution d’une communauté en ligne d’apprentissage avec notamment le partage des ressources.

Enfin, nous terminerons sur une copie d’écran du forum de la première tâche du suivi d’Apprentissages collectifs assistés par ordinateur :

Forum Index > Compétences technologiques (date dépassée...)

[Lancer un nouveau sujet](#)

Compétences technologiques (date dépassée...)				
Sujet	Réponses	Initiateur	Vu	Dernier msg
- chap. 1	1		36	2008-12-18 11:54
Bilan des compétences	2	Les prénoms et les noms se trouvant dans le titre du message ont été anonymés.	40	2008-12-15 23:14
Tâche 1	1		34	2008-12-15 16:16
	4		67	2008-12-15 12:01
Nullissime !!!	1		55	2008-12-12 23:12
Compétences en TICE.	1		24	2008-12-12 23:04
Faire le point sur ses compétences technologiques. Devoir 1.	4		86	2008-12-12 18:34
Compétences TICE	1		24	2008-12-12 18:22
(tâche 1)	5		53	2008-12-12 11:33
ACAO : Tâche 1 - Bilan de compétences	0		23	2008-12-11 21:01
Chapitre 1 -	6		51	2008-12-11 16:15
Premier devoir	4		51	2008-12-10 04:13
Mes compétences	0		35	2008-12-09 20:28
	2		29	2008-12-09 17:31
	9		100	2008-12-08 18:28
Bilan compétences technologiques	1		25	2008-12-07 17:38
	2		23	2008-12-06 09:19
Bilan des compétences en TICE	1		12	2008-12-05 23:02
- QUITO - EQUATEUR	1		18	2008-12-05 20:16
	1		23	2008-12-05 19:07
Chap.1	6		89	2008-12-04 20:57
(tâche 1).	6		70	2008-12-04 12:24
Compptences TICE	3		50	2008-11-27 15:43
	2		37	2008-11-24 18:25
	2		50	2008-11-24 13:01
	5		85	2008-11-23 19:04
	5		81	2008-11-23 18:28
chapitre 1	1		33	2008-11-23 17:48
	2		72	2008-11-20 21:47

Figure 66 – Forum de la tâche *Compétences technologiques* du suivi d’*Apprentissages collectifs assistés par ordinateur* (master 2 FLE 2008-2009).

Nous constatons tout d’abord que dans ce forum le titre des sujets continue à n’avoir qu’une fonction redondante d’identification de l’initiateur de la discussion au contraire du forum de *Didactique du FLE et approche discursive de l’interculturel* (cf. figure 27) où les titres sont plus originaux et plus incitatifs à la lecture (*Visite dans un pays plurilingue / Une française à Seattle / Léger souvenir douloureux avec le « ça va ? »*). Il demeure que cette fonctionnalité du forum et son usage ne va pas de soi pour les utilisateurs. Par ailleurs, nous notons la fonctionnalité qui permet de visualiser combien de fois chaque échange a été vu. Nous avons précédemment abordé la question de l’importance de la lecture des pairs, il nous semble donc important de souligner l’intérêt que représente cet outil pour le chercheur et même si le fait qu’un échange ait été vu ne signifie pas qu’il a été lu, nous remarquons que certains échanges se distinguent des autres par le nombre important de fois qu’ils ont été vus. Il serait alors intéressant d’étudier plus en détail ces discussions et de chercher à comprendre les raisons pour lesquelles les étudiants sont davantage allés voir tel échange plutôt que tel autre, observer par exemple si le nombre de réponses n’est pas en corrélation avec le nombre de visites, c’est-à-dire si un polylogue ou un dialogue à plusieurs tours de parole n’incite pas davantage à la lecture qu’un sujet resté sans réponse.

**CHAPITRE 7 – CONCLUSIONS ET
PERSPECTIVES**

Même si la recherche qualitative privilégie un contact prolongé avec son terrain et tente d'en élaborer la complexité, le chercheur ne doit pas oublier que ces conclusions ne sont que des énoncés hypothétiques.

Van der Maren

L'objectif principal de ce travail était de décrire les pratiques discursives des différents acteurs d'une formation en ligne afin de mieux comprendre comment fonctionnent les interactions à distance *via* Internet dans un cadre pédagogique. Et c'est principalement à travers le discours généré par les participants que nous avons cherché à répondre aux questions que nous nous posions. L'objet de cette recherche n'était donc pas un campus numérique en soi, mais bien le discours qui a eu lieu dans les forums de ce dispositif entièrement à distance.

Mais avant d'aller plus loin dans nos conclusions, nous tenons à rappeler qu'il convient de rester prudent, comme le souligne Van der Maren :

La recherche scientifique se reconnaît aussi à une attitude de base qui conjugue le doute, le scepticisme, l'ouverture au débat et à l'écoute, la polémique. Le chercheur qui prétend faire de la science tient non seulement à douter du discours des autres et à les mettre en question, mais il est aussi humble et sceptique (John Saul dit carrément « pessimiste ») à l'égard de ses propres travaux. Corrélativement, il reste ouvert et à l'écoute de ce que les autres peuvent apporter à la solution, toujours difficile et toujours insatisfaisante, des problèmes complexes auxquels les sociétés démocratiques sont confrontées. Ouvert et à l'écoute, il admet l'imperfection des solutions, les siennes autant que celles des autres, et cherche à les améliorer au départ de ce que l'on sait. C'est pour cela que la démarche scientifique est polémique et contestataire, tout en s'appuyant sur la connaissance des théories et des solutions apportées par la culture scientifique du domaine. En effet, il ne peut y avoir de progrès que s'il y a reconnaissance et dépassement des acquis dans le cadre d'une culture. Mais, la recherche qui se donne pour fonction de faire progresser les connaissances ne peut le faire qu'en maintenant le doute sur les théories et les solutions déjà proposées. Il s'agit d'envisager qu'elles ne sont peut-être valides que dans des conditions (caractère conditionnel), d'un point de vue (caractère relatif) et pour un domaine (caractère conjectural) plus restreint que ceux pour lesquels elles ont été énoncées ou auxquels elles prétendent s'appliquer¹⁶¹ (2003 :19).

Aussi, ne cherchons pas à tirer de conclusions trop générales et rappelons que notre recherche est une étude de cas, comme nous l'avons précisé dès l'introduction, une observation écologique, c'est-à-dire que nous avons cherché à étudier le rapport des êtres entre eux et avec le milieu et qu'elle est aussi historiquement située. Nous l'avons conduite dans une perspective principalement discursive, mais nous voulons aussi avoir la faiblesse de

¹⁶¹ Nous soulignons.

croire que les observations que nous avons faites et les interprétations que nous en avons proposées peuvent intéresser les didacticiens et les pédagogues et contribuer ainsi modestement à améliorer les pratiques pédagogiques dans le contexte de formations en ligne.

Toutefois, au terme d'une étude, la question de la généralisation des observations se pose inévitablement, et, comme Herring (2004) le souligne :

Une interprétation sérieuse des conclusions d'une recherche est forcément pour garantir la validité de n'importe quelle étude (2004 : 25, notre traduction).

C'est cette interprétation qui fait la différence, cette interprétation est cependant un exercice difficile.

La question est la possibilité de généraliser des conclusions de recherche : pour quels types de communication médiée par ordinateur – au-delà de l'exemple spécifique analysé – les conclusions peuvent-elles s'avérer vraies ? A strictement parler, chaque exemple est unique, dès lors chaque généralisation devrait être considérée avec précaution. En même temps, les résultats qui ne peuvent être généralisés au-delà de l'exemple objet de la recherche ont moins de valeur et sont moins intéressants que ceux qui le peuvent (*ibid.* : 26, notre traduction).

Herring recommande pour l'interprétation en ADMO de prendre en compte le média et les variables situationnelles et d'interpréter les conclusions de la recherche selon trois niveaux différents :

- au niveau des données : il s'agit de résumer les conclusions obtenues à partir de l'analyse des données.
- au niveau de la question de recherche : il s'agit de revisiter les questions de la recherche et d'indiquer explicitement comment les conclusions répondent à ces questions.
- au niveau de l'implication théorique, méthodologique et pratique : il s'agit d'extrapoler à partir des conclusions de l'étude sur son implication théorique, méthodologique, et / ou pratique.

Notre conclusion s'organisera donc en quatre mouvements. Tout d'abord, nous reviendrons sur les conclusions obtenues et mettrons en évidence les réponses apportées aux questions de la recherche. Puis nous envisagerons les apports théoriques et méthodologiques de cette recherche. Nous évoquerons enfin les limites de ce travail avant d'élargir aux perspectives de recherches futures et de conclure sur *l'après Canufle*.

1. Conclusions relatives à l'analyse du corpus

Nous avons donc tout d'abord consacré nos deux premiers chapitres d'analyse du corpus et d'interprétation aux différentes pratiques tutorales, telles qu'elles se présentaient sur le suivi de Canufle au travers du discours des tuteurs. Ainsi, nous nous sommes intéressée à ce que nous avons considéré comme les premières pratiques tutorales, à savoir le choix des tâches et la rédaction des consignes en ligne. Nous avons ensuite étudié les autres pratiques tutorales comme les pratiques sociales et les pratiques pédagogiques tout au long du suivi, pour enfin observer quels avaient été les effets de ces pratiques sur les comportements des étudiants, au travers notamment du discours des étudiants. Notre étude a été guidée par trois questions de recherche que nous reprendrons ici et auxquelles nous répondrons de manière synthétique.

1.1. Première question de recherche

Q.1. Quelles tâches suscitent la participation des étudiants au suivi et favorisent l'interactivité entre les membres et quelles sont les modalités de rédaction des consignes en ligne ?

Nous avons abordé la question des tâches et des consignes en tant que premières fonctions tutorales, fondamentales pour le déroulement du suivi et les échanges qui vont avoir lieu sur le forum pédagogique. Nous avons réussi à mettre en évidence les caractéristiques des tâches qui suscitent la participation des étudiants – la discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle, la discussion analyse critique de documents, le débat – et favorisent les interactions entre les pairs – notamment le projet. Nous avons aussi mis en évidence les paramètres qui font qu'une tâche suscite moins d'interactions qu'une autre, la tâche ouverte, propice aux échanges, s'avérant, à notre avis, le parangon d'une formation dont les échanges ont lieu sur un forum pédagogique.

L'étude des différents modes de rédaction des consignes a permis de mettre en évidence l'émergence d'un nouveau genre qui demande encore à être défini et que les futurs tuteurs auront intérêt à maîtriser : la consigne en ligne.

1.2. Deuxième question de recherche

Q.2. Quelles sont les pratiques discursives des tuteurs tout au long du suivi ?

Nous avons ensuite étudié la question du tutorat à proprement parler, c'est-à-dire de l'activité de suivi tout au long de l'année. Une étude fine du discours des tuteurs ainsi que les réponses qu'ils ont pu apporter au cours d'entrevues nous ont permis de mettre en évidence l'importance de l'établissement du lien socio-affectif notamment à travers une rubrique dédiée à cette pratique, mais également lors de la rédaction de la partie épistolaire des messages réactifs. Comme il est souhaitable lors de cours en présentiel que l'enseignant connaisse ses étudiants, distance et médiatisation ne doivent pas être un frein à cette découverte de l'apprenant. Que le tuteur consulte la rubrique destinée à la présentation des étudiants et les incite à se présenter s'est avéré très profitable. Le tuteur en découvrant le lieu de vie, les conditions de travail, le passé, les diverses formations suivies de ses apprenants est plus à même de les comprendre, d'adapter son enseignement et ses pratiques à son public. Cette prise en considération de l'autre, apprenant, tisse le lien socio-affectif et rapproche les étudiants des enseignants-tuteurs. Nous avons observé enfin que les tuteurs peuvent établir profondément ce lien socio-affectif dans un espace de détente, comme la *Récré*, où ils peuvent avec les apprenants échanger en toute liberté.

Notre étude a également montré que les tuteurs, à travers les usages qu'ils font de l'outil de communication, peuvent jouer un rôle dans l'élaboration de la réflexion sociocognitive. Nous avons ainsi observé que la fonction *titre* joue un rôle important dans l'incitation à la lecture des messages et que le rythme des contributions tutorales et l'organisation au sein des messages réactifs-évaluatifs sont des éléments importants dans l'élaboration de la réflexion sociocognitive. L'étude du discours des tuteurs a enfin montré l'élaboration d'un *ethos* tutorial particulier qui, au-delà de la personnalité de chacun, met en évidence des caractéristiques propres à faciliter la participation des étudiants et à favoriser l'interactivité entre les pairs : un tuteur qui tout d'abord se familiarise avec le dispositif et ses fonctionnalités, qui incite par l'exemple les apprenants à faire de même, qui apprend à questionner l'apprenant, qui sait aussi encourager la participation et apprécier les travaux des étudiants ; un tuteur qui ne fait pas attendre ses réponses, qui se considère l'égal des apprenants, qui sait créer et mettre en scène un personnage riche d'expression, de sensibilité, de compréhension ; un tuteur qui peut aussi rassurer l'apprenant quant au contenu de la discipline et s'avérer un expert auquel les apprenants peuvent se fier. L'humour, enfin, celui

qui n'atteint pas son interlocuteur, l'autodérision, est d'une grande aide pour dédramatiser les situations complexes que peut parfois générer une situation de communication et d'apprentissage à distance par média interposé. Ainsi, l'étude du discours des tuteurs en ligne a mis en évidence une certaine théâtralisation par média interposé de la pratique pédagogique.

1.3. Troisième question de recherche

Q.3. Dans quelle mesure assistons-nous à la mise en place d'une communauté en ligne d'apprentissage ?

En dernier lieu, nous avons interrogé la question de la communauté en ligne d'apprentissage. Notre travail a mis au jour la constitution d'une communauté qui s'impose par les mots et qui passe, tout d'abord, par la présentation des différents membres dans une rubrique dédiée à cet effet. Nous avons vu également l'impact des consignes tutorales sur les pratiques étudiantes et sur les conséquences que cela pouvait avoir sur l'ensemble des suivis. Une concertation et une harmonisation des pratiques, des exigences entre les tuteurs sont apparues des facteurs nécessaires à l'amélioration de la communication dans un forum pédagogique. L'étude des entrevues des étudiants ainsi que des contributions sur le forum ont mis en évidence des échanges en dehors de la plateforme, traces de l'établissement de liens sociaux. C'est tout particulièrement dans la partie épistolaire que l'interactivité socio-affective apparaît, mais également à travers l'expression de l'émotion, les contacts de langues, un *topos* récurrent – le chocolat – sorti de tout contexte d'apprentissage. Mais c'est enfin surtout au sein de la rubrique *Récré*, lieu destiné aux échanges socio-affectifs et propice à l'établissement de liens sociaux que les traces de l'interactivité socio-affective sont les plus prégnantes. Les traces de l'interactivité sociocognitive sont plus difficiles à mettre au jour et nous avons vu que les interactions à plusieurs tours de parole sont exceptionnelles. Les étudiants cependant apprennent à partager les expériences et les ressources et développent également un travail collectif qui va de la mutualisation pragmatique à la collaboration cognitive. Même si l'interactivité entre les pairs reste en-deçà des espérances, il ressort que la lecture des contributions sur le forum est un point particulièrement positif pour les apprenants.

Nous espérons enfin avoir montré que, dans une formation en ligne (et qui plus est entièrement à distance), la place du tuteur est essentielle. Et, alors que Coste, onze ans auparavant, soulignait déjà que

ce sont les rôles et donc la formation et l'autoformation continue des enseignants qui demandent redéfinition attentive et urgente [...] ; la formation à distance opérant ici encore comme une sorte de révélateur de mouvements, de tensions et d'enjeux d'une portée bien plus générale (1999 : 12),

il nous semble particulièrement important, à l'heure où la formation des enseignants est plus que jamais au cœur du débat, d'insister sur la formation des enseignants-tuteurs en ligne. Sans tuteurs compétents dans les disciplines enseignées mais surtout en communication médiée par ordinateur et formés à la conception de tâches adaptées à l'outil forum pédagogique, à la rédaction de consignes en ligne et au suivi d'étudiants en ligne, l'usage d'un forum pédagogique peut se réduire à n'être qu'une valeur ajoutée à la formation sur le papier sans effet véritablement positif sur l'apprentissage des étudiants.

2. Considérations méthodologiques

Tout d'abord, il faut rappeler que notre corpus existant présentait la caractéristique de correspondre à l'ensemble des échanges d'une formation en ligne au cours d'une année scolaire, étayé d'entrevues avec les tuteurs, avec les apprenants, de questionnaires aux apprenants et de divers documents (dont le projet de Canufle et certains cours). S'offraient donc à nous les traces de *la vie* d'une formation en ligne qui allaient certainement être riches en enseignement. Cependant, ce qui nous a intéressée dans Canufle *formation en ligne*, ce sont surtout les échanges en ligne qui ont eu lieu sur les forums des suivis des différents cours de la maîtrise de FLE. Nous avons cherché à mieux décrire et comprendre la communication pédagogique en ligne asynchrone. Et, c'est pourquoi, il nous a semblé qu'une analyse de discours serait la méthode la plus appropriée pour décrire les interactions écrites, fussent-elles extraites d'un contexte pédagogique. Pour cette recherche, nous avons donc opté pour une démarche qualitative et choisi de mener une analyse de discours, ce qui lui confère sans doute une certaine originalité. Nous reviendrons donc sur les différentes étapes de cette recherche, afin de contribuer à mieux définir le déroulement d'une analyse discursive de la communication pédagogique en ligne asynchrone.

2.1. Recueillir les données

Il nous semble que la première étape dans le cadre d'une formation en ligne est le recueil des données numériques. Si la formation s'est déroulée sur une durée déterminée, le chercheur a intérêt à recueillir l'ensemble des données numériques concernant par exemple l'année de la formation, en veillant bien à conserver autant l'aspect visuel que le contenu. Il

ne peut ensuite que mieux opérer ses choix. Nous avons vu, dans le cadre de cette recherche située, que ce recueil des données numériques pouvait être hétérogène. C'est également au cours de cette première étape que les autres données, comme les entrevues et les questionnaires, sont recueillies et éventuellement transcrites. Dans cette phase de recueil, nous avons observé que le chercheur peut se faire aider de personnes plus compétentes techniquement ou encore rester extérieur à la conduite des entrevues, involontairement ou volontairement afin de conserver un regard objectif sur l'objet d'étude.

2.2. Caractériser l'objet de la recherche

Dans une recherche qui traite d'un dispositif en ligne, il nous semble qu'en second lieu, il convient de décrire ce dispositif et de caractériser principalement l'espace de communication auquel le chercheur a affaire. Pour cette première étape descriptive, d'appréhension de l'objet d'étude et du contexte, nous avons convoqué les théories de la sémio-pragmatique de l'écrit numérique, mais également les théories du discours en interaction, ainsi que la notion de genre.

2.3. Construire les données

Le chercheur en ADMO se trouve la plupart du temps confronté à un nombre considérable de données, notamment numériques. La troisième étape d'une analyse de discours en ligne correspond donc à la construction des données. Ainsi, devant l'ampleur de nos données numériques, nous avons tout d'abord opéré des comptages qui nous ont permis de faire des observations préalables générales sur l'ensemble des interactions en ligne qui avaient eu lieu sur le suivi. C'est à partir des différents taux de participation, mais aussi notamment de la notion d'interactivité que nous avons construit le corpus de référence auquel nous avons appliqué l'analyse discursive.

2.4. Analyser le discours en ligne

La quatrième étape consiste donc en l'analyse, à proprement parler, du discours en ligne. En premier lieu, le chercheur procède à une *lecture flottante* du discours numérique sélectionné, lecture au cours de laquelle il voit émerger des catégories discursives. En fonction de sa culture, l'analyste convoque différentes théories. Nous nous sommes par exemple servie des théories de l'écriture pour les médias numériques, de la linguistique énonciative, de la microsociologie goffmanienne, des théories de la politesse dans le discours

en interaction, mais aussi de l'étude du lexique et de diverses notions comme celle de topos. Suivent d'autres lectures / analyses à la lumière des catégories et en fonction des différentes questions de recherche. Rappelons que si le chercheur peut opérer de manière ordonnée et traiter les questions de recherche les unes après les autres, il nous a semblé que ces différentes lectures / analyses venaient s'éclairer mutuellement et que le chercheur avait intérêt à garder présent à l'esprit l'ensemble des questions de recherche. Nous tenons à souligner que le choix de la méthode de l'analyse discursive, comme nous l'avons signalé au chapitre deux, nous appuyant sur Herring (2004) (cf. *supra*, p.89), n'est pas fondée sur une théorie, mais procède d'observations et c'est pourquoi le chercheur en ADMO se doit de reconstruire *a posteriori* son cadre théorique linguistique.

2.5. Interpréter

La cinquième étape est la phase d'interprétation à partir de l'étude discursive des échanges. Toutefois, nous avons pressenti que les seuls échanges ne nous montreraient que la partie supérieure de l'iceberg et nous avons alors eu recours au croisement des données. Grâce aux entrevues avec les tuteurs et les apprenants et aux questionnaires des étudiants, nous avons pu approfondir les observations des données discursives par une perspective *de l'intérieur* et nous avons pu davantage cerner le vécu tant des apprenants que des tuteurs. Nous pensons ainsi avoir mis en évidence l'importance d'une analyse qualitative et avoir aussi contribué à souligner l'importance de la triangulation des données dans les recherches qui s'intéressent à la communication pédagogique en ligne, recherches qui sont elles-mêmes souvent au croisement de plusieurs disciplines.

3. Limites et perspectives

Ce travail présente cependant un certain nombre de limites, que nous avons plus ou moins annoncées en introduction et que nous tenons à souligner à nouveau en conclusion.

La principale limite nous semble être l'absence de données concernant les évaluations finales et les résultats des étudiants aux examens terminaux. En effet, nous n'avons eu accès à aucune copie d'examen terminal ni même à aucun résultat, nous ne savons donc pas ce qu'il en est en terme effectif d'apprentissage et de résultats. Nous n'avons donc pas pu prendre en compte l'obtention ou non du diplôme auquel aboutissait cette formation en ligne. Il aurait été

sans doute intéressant de mesurer le taux d'abandon, d'échec, de réussite, de le comparer à l'implication des étudiants sur les forums du dispositif en ligne.

Il semble aussi qu'une des limites de nos observations, notamment dans l'analyse de la constitution d'une communauté en ligne d'apprentissage, tient au fait que nous n'avons pas eu accès aux échanges qui ont lieu en dehors de la plateforme par les différents canaux : tels que courriel, tchat ou téléphone. Sans doute, serait-il bon dans des recherches futures de veiller à avoir un échantillon de ces échanges afin de les intégrer au corpus. Il aurait été, en effet, intéressant de pouvoir mesurer les échanges qui ont eu lieu en dehors du forum, d'observer le mode de communication que les étudiants avaient privilégié et enfin de pouvoir analyser et comparer ces échanges afin notamment de mettre en évidence les raisons qui conduisent les étudiants à choisir tel ou tel mode de communication. Désormais, les recherches doivent s'orienter vers la multicanalité. En effet, à l'*instar* de ce qui se fait pour le grand public – comme le réseau social ou la boîte de messagerie électronique qui offre un service de messagerie instantanée, le service de messagerie instantanée qui propose la vidéoconférence ou la messagerie différée, *etc.* – les plateformes de formation en ligne tendent à mettre à disposition une pluralité d'outils synchrones, asynchrones, *via* le canal audio, vidéo. Aussi, dans les années à venir, il nous semble que c'est à cette multicanalité que le tuteur comme l'apprenant devront s'adapter et que les chercheurs en CPMO auront pour tâche de mettre au jour les différents genres qui émergeront de cette multicommutation, d'observer l'impact de l'outil de communication sur les comportements des apprenants, comme des tuteurs, et d'adapter les scénarios pédagogiques (tâches et scénario de communication) à cette offre multicanale.

4. Que reste-t-il de Canufle ?

Miguet et Brûlois ont récemment tiré quelques conclusions sur le dispositif des campus numériques français. Après avoir rappelé que pour Canufle *l'accent était mis sur le tutorat et sur les échanges qui s'établissaient, à travers lui, avec les étudiants* (2008 : 401), mais que *l'enseignement délivré était très traditionnel et que la médiatisation des contenus n'a pas constitué une priorité* (*ibid.* : 401), ils soulignent qu'un ensemble de contraintes (techniques et organisationnelles) ont semblé l'emporter sur l'innovation, décourageant les acteurs qui s'étaient engagés dans le projet.

Passé (*sic*) les appels d'offre Campus Numérique et les développements auxquels ils ont donné lieu (jusqu'en 2004), que reste-t-il aujourd'hui ? A la fois peu et beaucoup de choses ! Peu de choses d'une part, car on peut être légitimement déçu de ce qui a été produit au regard de ce qui avait été annoncé. En outre, la plupart des consortiums n'existent plus aujourd'hui ou ne sont plus en mesure de produire de nouvelles ressources. L'histoire des campus numériques s'écrit donc définitivement au passé. Mais cela n'est pas une surprise. D'entrée de jeu, ils avaient prévu de la courte durée du financement. Trop courte peut-être, car certains consortiums avaient fait des choix pour s'inscrire dans la durée. Mais le temps leur a manqué justement ! Il leur a manqué pour produire des modules à l'écriture originale. C'est un leitmotiv dans la bouche de nombreux acteurs. Force est de constater que l'autonomie financière de fonctionnement n'a pas été trouvée. Pourtant, et d'autre part, si les productions n'ont pas été à la hauteur des espoirs suscités ni en quantité ni en « qualité », il n'en reste pas moins qu'ils ont permis localement d'introduire une mobilisation réduite mais réelle en faveur des TIC dans l'enseignement supérieur (*ibid.* : 404).

Ces auteurs soulignent également très justement l'importance d'instaurer un mode de reconnaissance pour les acteurs qui se sont impliqués sur le terrain. Isaac (2008) fait une remarque similaire lorsqu'après avoir identifié des *freins organisationnels* au développement du numérique dans les universités, il insiste sur la nécessité qu'il y a *d'accompagner les enseignants-chercheurs dans les projets pédagogiques innovants mobilisant les TICE*, et sur le devoir des universités *de reconnaître dans l'avancement les enseignants-chercheurs qui se sont fortement investis dans ses missions*.

Ces constatations peuvent nous amener à penser que Canufle a définitivement disparu et que rien ne lui a succédé. Ce n'est pas le cas comme nous l'avons vu. L'Université Stendhal de Grenoble 3, qui était à l'initiative de ce type de suivi en ligne, offre, à ce jour et ce dès l'année suivant la disparition de Canufle, un Master FLE en partenariat avec le Cned. Nous nous sommes intéressée à plusieurs reprises à ce dispositif au cours de cette étude dans une perspective diachronique et comparative, dans cette conclusion, nous ne soulignerons donc que certains éléments qui nous semblent particulièrement intéressants.

Nous avons tout d'abord constaté que le collecticiel Quickplace avait été abandonné au profit de la plateforme pédagogique Dokeos qui se présente comme *une suite e-learning qui permet de créer, organiser, superviser et coacher des activités d'apprentissage*¹⁶². Dokeos et Moodle sont en effet désormais les deux plateformes pédagogiques les plus répandues dans les dispositifs de formation en ligne.

¹⁶² www.dokeos.com

Suite aux difficultés que nous avons rencontrées lors de la collecte de nos données, nous avons immédiatement remarqué la facilité avec laquelle les données peuvent être conservées sur plusieurs années et consultées à volonté directement à partir de la plateforme, comme en témoigne la figure ci-dessous extraite à partir de l'identifiant d'un enseignant-tuteur.



Figure 67 – Conservation des données sur le nouveau dispositif de Master 2 FLE proposé par le Cned et l'Université Stendhal.

Une série d'outils statistiques est également à disposition du chercheur :

Statistiques du cours : 13-M2FLE07Pour le suivi individuel, voir l'outil [Membres](#).[\[Montrer tout\]](#) [\[Cacher tout\]](#)+ [Vue de synthèse](#)- **Statistiques du cours** [\[Fermer\]](#)

Nombre de membres : 76

- **Accès à ce cours** [\[Fermer\]](#)

Nombre total de connexions à ce cours : 67

Ces derniers 31 jours : 8

Ces derniers 7 jours : 2

Aujourd'hui : 1

[Détails du trafic](#)- **Accès aux outils** [\[Fermer\]](#)

Nom de l'outil	Clics des inscrits	Total des clics
Annonces	54	55
Forums	58	78
Agenda	1	1
Description	2	2
[=Créer un document=]	9	9
Documents	40	40
Partage de fichiers	2	2
[=Editer=]	7	7
Groupes	44	60
Parcours pédagogique	31	34
Liens	45	46
Tests	1	1
Travaux	44	44
Users	10	11

- **Liens** [\[Fermer\]](#)

Lien	Clics des inscrits	Total des clics
Espace pédagogique FLE	39	116
http://file:///C:/Documents%20and%20Settings/va%C3%A9rie%20kuhlmann/Mes%20documents/Etudier%20en%20France.htm	1	3
http://realthaie.canalblog.com/	9	18
http://moostic.ch/	12	15
http://opus.grenet.fr/dokeos/masterFLE/courses/M2FLE2007ed7d/document/ Groupe_1_groupdocs/Analyses_de_ressources/ACAO_analyse_sc%E9nario_Elisabeth_et_S	26	54
http://www.blogg.org/blog-60589.html	4	4
Site du projet "Le français en (première) ligne"	26	62

Figure 68 – Les outils statistiques de la plateforme du Master 2 FLE.

Soulagé des comptages manuels, le chercheur peut ainsi se consacrer à l'aspect qualitatif et interprétatif de la recherche.

Nous avons ensuite observé que l'outil *forum* avait été conservé, pour son caractère asynchrone et écrit comme cela est précisé dans le descriptif de présentation de la formation¹⁶³ :

La communication a lieu en mode écrit asynchrone (vous vous trouvez sur tous les continents...), la règle générale étant que tout le monde peut lire toutes les contributions (sauf lorsque vous travaillez par groupe dans certains espaces).

Le forum est en effet l'outil le plus souple pour ce type de formation : il offre la possibilité aux individus de former une communauté, il permet à chacun de participer à son rythme et enfin il conserve en mémoire les échanges.

Une grande rigueur organisationnelle semble aussi adoptée malgré une certaine liberté laissée aux tuteurs, les règles sont énoncées dès le début de la formation. Un calendrier précis pour l'année et pour chaque suivi est donné avec des dates butoirs, le mode de communication asynchrone est imposé, le courriel devant rester exceptionnel, le minimum de connexion

¹⁶³ En annexe F1, volume 2, p.358.

requis (une fois par semaine) tant pour les étudiants que pour les tuteurs est défini, le mode de travail, individuel ou collectif est également précisé. Nous observons par exemple dans la figure ci-dessous une progression dans les différentes tâches avec un renvoi précis au cours, des modalités de travail ainsi qu'une chronologie définie :

Vous aurez, au fil de cette année universitaire, à réaliser plusieurs tâches, tantôt individuelles, tantôt collectives. Elles sont toutes en relation avec les cours "Ingénierie de la formation via Internet" et "Dispositifs autonomisants". Certaines sont obligatoires, dans la mesure où elles font partie de l'évaluation, d'autres sont facultatives mais fortement conseillées car elles sont destinées à mieux vous faire assimiler les contenus du cours. Elles s'échelonnent au fil de l'année selon le calendrier suivant :

Tâche	Lecture préalable	Modalité de travail	Dates	Modalité
1) Faire le point sur vos compétences technologiques	Chap. 1 ()	Individuelle	10/11-12/12	facultatif
2) Analyser un scénario pédagogique existant	Chap. 2, 3 (), Chap. 2 (Soubrié)	Par binômes	01/12-19/12	facultatif, mais permet d'obtenir un bonus d'1 point (cf. plus bas)
3) Concevoir un scénario de communication	Chap. 3 ()	Individuelle (binômes éventuellement)	05/01-30/01	facultatif
4) Réaliser un scénario pédagogique	Ensemble des 2 cours	Par équipes de 4	12/02-30/04	obligatoire
5) Réfléchir sur le modèle pédagogique du master	Chap. 4 (), Chap. 1 ()	Individuelle	30/03-30-04	facultatif
6) Rédiger une synthèse réflexive		Individuelle	15/05 pour la session 1, septembre pour la session 2	Obligatoire

Vous trouverez en plus à votre disposition deux forums généraux :

1. **Un forum général** dans lequel vous pourrez poser vos questions tant sur les plans pédagogique, administratif et technique,
2. **Un forum** pour communiquer l'adresse du blog que chacun aura à créer dans le cadre de ce cours (cf. fascicule de cours de)

Contrairement à ce qui est annoncé dans le fascicule de cours, le mode de calcul est le suivant :

- Scénario pédagogique : 60%
- Synthèse réflexive : 40 %
- Analyse d'un scénario existant : bonus de 1 point

Figure 69 – Page d'accueil du suivi d'*Apprentissages collectifs assistés par ordinateur* (master 2 FLE 2008-2009).

Les concepteurs et tuteurs de Canufle et de sa suite ont donc su apporter des améliorations régulières au dispositif, nous espérons modestement que ce travail pourra encore les aider – ainsi que les autres acteurs de la formation en ligne – à perfectionner dispositifs et pratiques. En ce qui nous concerne, nous pensons poursuivre nos recherches en communication médiée par ordinateur dans le contexte de la formation en ligne, en continuant à nous attacher aux pratiques discursives des différents acteurs et en nous intéressant aussi au potentiel de la multicanalité, qui sera très bientôt incontournable dans le monde de la formation *en ligne* – et désormais aussi *mobile*.

**REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES ET
SITOGRAPHIQUES**

- AMOSSY, R. (2002). Article « Ethos ». In P. CHARAUDEAU & D. MAINGUENEAU, (coord.), p. 238-240.
- ANIS, J. (1998). *Texte et ordinateur : L'écriture réinventée ?*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- ANIS, J. (dir. 1999). *Internet, communication et langue française*. Paris : Hermès.
- ARISTOTE (1990). *Rhétorique*. Paris : Le Livre de Poche.
- AUDRAN, J. (2005). « Un forum, à quoi bon ? ». *Actes du Symposium, Formation et nouveaux instruments de communication (Symphonic)*. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : http://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/Jacques_Audran.htm.
- AUSTIN, J.-L. ([1962] 1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.
- BARBOT, M.-J. (1999). « Nécessité d'une formation spécifique : hyperspécialisation ou rôle-pivot ». In COSTE, D. (coord., 1999), pp.113-128.
- BARBOT, M.-J. & LANCIEN, T. (avril 2003, dir.). *Médiation, médiatisation et apprentissages*. Collection « Notions en Questions (NeQ), Rencontres en didactique des langues », n°7. Lyon : ENS Editions.
- BEACCO, J.-C. (2002). Article « Topologie discursive ». In P. CHARAUDEAU & D. MAINGUENEAU (coord.), pp.574-576.
- BEAUDOUIN, V., FLEURY, S. & PASQUIER, M. (2004). « Les pages personnelles comme terrain d'expérimentation ». In F. MOURLHON-DALLIES, F. RAKOTONOELINA & S. REBOULTOURE (éd.), pp.143-164.
- BOMMIER-PINCEMIN, B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*. Thèse de Doctorat en Linguistique, Université Paris IV Sorbonne, 6 avril 1999, chapitre VII : « Caractérisation d'un texte dans un corpus : du quantitatif vers le qualitatif », § A « Définir un corpus », pp.415-427. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : http://www.revue-texto.net/Inedits/Pincemin/Pincemin_these.html.
- BOUCHARD, R. (1991). « Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs ». In J.-P. BRONCKART, D. COSTE & E. ROULET (coord.), *Etudes de linguistique appliquée*, « Textes, discours, types et genres », n°83 (juillet-septembre 1991). Paris : Didier érudition, pp.29-62.
- BOUSQUET, G. (2006). « Le portfolio électronique, un outil utile pour favoriser l'intégration ». Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : http://www.profweb.qc.ca/fileadmin/user_upload/Dossiers/Dossier7_portfolio/portfoli_oProfweb_pour_le_pdf_01.pdf.
- BRETZ, R. (1983). *Media for interactive communication*. London : Sage.

- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- BROWN, R. (2001). « The process of community-building in distance learning classes ». *JALN (Journal of Asynchronous Learning Networks)*, vol. 5, Issue 2, pp.18-35.
- 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 (disparu depuis) : <http://www2.cstudies.ubc.ca/~bullen/Diss/thesis.doc>.
- CELIK, C. & MANGENOT, F. (2004). « Caractéristiques discursives de la communication pédagogique par forum ». In F. MOURLHON-DALLIES, F. RAKOTONOELINA & S. REBOUL-TOURE (éd.), pp.75-88.
- CERISIER, J.-F. (2000). *Médiatisation des interactions et apprentissages collaboratifs en réseaux, Internet et les sciences expérimentales en classes primaires*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris 8.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (coord., 2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- CHARDENET, P. (2004). « Echanges plurilingues en ligne : à la recherche de l'objet du discours ». In F. MOURLHON-DALLIES, F. RAKOTONOELINA & S. REBOUL-TOURE (éd.), pp.57-73.
- CHASSE, D. & LEFEBVRE, S. (2007). « Construire un exerciceur pour l'apprentissage ». Dossiers technopédagogiques. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : (<http://www.profetic.org/dossiers/spip.php?rubrique111>).
- CLARK, H.-H. & CARLSON, T.-B. (1982). « Hearers and speech acts ». *Language*, 58-2, p.332-373.
- CICOGNANI, A. (1998). « On the linguistic nature of cyberspace and virtual communities ». *Virtual reality*, 1998 (3), p.16-24.
- COSTE, D. (coord., 1999). « Enseignement et formation à distance », *Etudes de linguistique appliquée*, 113 (janvier-mars 1999). Paris : Didier érudition.
- CRINON, J., MANGENOT, F. & GEORGET, P. (2002). « Communication écrite, collaboration et apprentissages ». In D. LEGROS & J. CRINON (coord.), pp.63-83.
- CRYSTAL, D. (2006). *Language and the Internet : Second Edition*. Cambridge : University Press.
- CUSIN-BERCHE, F. (2002). Article « Vocabulaire/lexique ». In P. CHARAUDEAU & D. MAINGUENEAU (coord.), pp. 600-601.
- DAELE, A. & CHARLIER, B. (2002, coord.). *Etudes : Les communautés délocalisées d'enseignants. Programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche :*

- Observation des usages et des pratiques dans le domaine de l'enseignement scolaire.* Paris: Musée des Sciences de l'Homme. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/81/PDF/rapportfinal.pdf>.
- DAELE, A. & DOCQ, F. (2002). « Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ? ». *Actes du 19^{ème} colloque de l'AIPU*, mai 2002, Louvain-La-Neuve. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://ute.umh.ac.be/deste/menu.htm> (Publications).
- DAVALLON, J., DESPRES-LONNET, M., JEANNERET, Y., LE MAREC, J. & SOUCHIER, E. (2003). « Introduction ». In E. SOUCHIER, Y. JEANNERET & J. LE MAREC (dir.), *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : BPI/Centre Pompidou (Etudes et recherche), pp.19-43.
- DECHERAT, J.-L., TAUZER-SABATELLI, F. & DELAUNAY, F. (1999). « L'expérience du CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) ». In D. COSTE, (coord.), pp.49-56.
- DEJEAN-THIRCUIR, C. & MANGENOT, F. (2006, coord.). « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications* [Numéro spécial]. Paris : CLE International
- DEJEAN-THIRCUIR, C. & MANGENOT, F. (2006a), « Présentation ». In C. DEJEAN-THIRCUIR & F. MANGENOT (coord.), pp.5-13.
- DEJEAN-THIRCUIR, C. & MANGENOT, F. (2006b), « Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles ». *Les Cahiers de l'Asdifle* n°17. Paris : Association de didactique du FLE, pp.310-321.
- DEJEAN-THIRCUIR, C. & MANGENOT, F. (2006c). « Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes de maîtrise FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens ». In C. DEJEAN-THIRCUIR & F. MANGENOT (coord.), pp.75-86.
- DE LIEVRE, 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*, mai 2002, Louvain-la-Neuve. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://ute.umh.ac.be/deste/menu.htm> (Publications).
- DE LIEVRE, B., DEPOVER, C., QUINTIN, J.-J. & DECAMPS, S. (2002). « Les technologies peuvent-elles être la source de pédagogies plus actives ? ». *Actes du 19^{ème} colloque de l'AIPU*, mai 2002, Louvain-la-Neuve. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://ute.umh.ac.be/deste/menu.htm> (Publications).
- DE LIEVRE, B., DEPOVER, C., QUINTIN, J.-J. & DECAMPS, S. (2003). *Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance*. In C. DESMOULINS P. MARQUET & D. BOUHINEAU (dir.), *Actes de la conférence Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH)*. Strasbourg, 15-17 avril 2003. Paris : INRP. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000131/fr/>

- 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. Paris : Cned / Lavoisier, pp.19-46.
- DESCHRYVER, N. (2003). « Le rôle du tutorat ». In B. CHARLIER, B. & D. PERAYA. (éds), *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Collection « Perspectives en éducation et formation ». Bruxelles : De Boeck Université, pp.149-162.
- DEVELOTTE, C. (1996). « Les interactions discursives en jeu dans un système éducatif ». In S. MOIRAND (coord.), « Le discours : enjeux et perspectives », [numéro spécial]. *Le Français dans le monde, Recherches et applications*. Paris : Hachette, pp.142-149.
- DEVELOTTE, C. (2006). « Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique ». In C. DEJEAN-THIRCUIR & F. MANGENOT (coord.), p. 88-100. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/15/18/51/PDF/expositiondiscursive.pdf>.
- DEVELOTTE, C. & GEE, R. (2003). « Contacts de l@ngues sur écran ou comment on donne sa langue à la souris ». Communication au 3ème colloque du Réseau Français de Sociolinguistique, ENS LSH Lyon, 20 mars 2003. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://eprints.ens-lsh.fr/archive/00000093/>.
- DEVELOTTE, C. & MANGENOT, F. (2004). « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif ». *Distances et savoirs* 2-3/2004. Paris : Cned / Lavoisier, pp.309-333.
- DEVELOTTE, C. & MANGENOT, F. (2007). « Discontinuités didactiques et langagières au sein d'un dispositif pédagogique en ligne ». *Glottopol* 10/2007, pp.127-144. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.
- D'HALLUIN, C. (2001, coord.). *Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif*. Les Cahiers d'études du CUEEP n°43. Lille : USTL, CUEEP.
- DILLENBOURG, P., BAKER, M., BLAYE, A. & O'MALLEY, C. (1996). « The Evolution of Research on Collaborative Learning ». In E. SPADA & P. REIMAN (coord.), *Learning in Humans and Machines: Towards an interdisciplinary learning science*, pp.189-211. Oxford, Elsevier. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://tecfa.unige.ch/tecfa-people/dillenburg.html> (Papers / Selection).
- DILLENBOURG, P., POIRIER C., CARLES, L. (2003). « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? ». In A. TAURISSON & A. SENTINI (coord.), *Pédagogies.net, L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Presses de l'Université du Québec, pp.11-47. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenburg03.pdf>.
- DRISSI, S., DEVELOTTE, C. (à paraître 2010). « L'analyse de contenu : exemple d'une communication pédagogique synchrone médiée par ordinateur ». In P. BLANCHET & P. CHARDENET (dirs), *Guide de recherche en didactique des langues : une approche contextualisée*. Editions AUF/EAC.

- DUPLAA, E., GALISSON, A., CHOPLIN, H. (2003). « Le tutorat à distance existe-t-il ? Propositions pour du tutorat proactif à partir de deux expérimentations de FOAD ». In C. DESMOULINS, P. MARQUET & D. BOUHINEAU (dir.), *Actes de la conférence Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH)*. Strasbourg, 15-17 avril 2003. Paris : INRP. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://archiveseiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n047-124.pdf>.
- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- FICHEZ, E. (2009). « Des Campus Numériques aux UNT : quel statut pour les interactions ? ». In C. DEVELLOTTE, F. MANGENOT & E. NISSEN (coord.), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 5-7 juin 2009. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2009-fichez.pdf.
- FLICHY, P. (coord., 1999). *Internet, un nouveau mode de communication ?*. Réseaux n°97. Paris : Hermès Science Publications.
- FLICHY, P. (2001). *L'imaginaire d'Internet*. Paris : Éditions de La Découverte.
- FONDANECHÉ, D. (2006, 2^e édition conforme au LMD). *Rédiger un mémoire professionnel, de master ou une thèse*. Paris : Vuibert.
- GARDIN, B. (2002). Article « Néologie ». In P. CHARAUDEAU & D. MAINGUENEAU (coord.), pp.400-402.
- GARRISON, D.-R., ANDERSON, T. & ARCHER, W. (2000). « Critical inquiry in a text based environment: computer conferencing in higher education ». *The Internet and Higher Education*, vol.2, n°2/3, pp.87-105.
- GARRISON, D.-R. & ANDERSON, T. (2003). *TE-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. New-York : Routledge.
- GAUDUCHEAU, N. & MARCOCCIA, M. (2007). « Analyser la mimo-gestualité : un apport méthodologique pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne ». In M.-N. LAMY, F. MANGENOT & E. NISSEN (coord.), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 7-9 juin 2007. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/gauducheau-marcoccia.pdf>.
- 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 le 11 juillet 2001. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://www-ic2.univ-lemans.fr/~george/recherche.html>.
- GLIKMAN, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Paris : PUF.
- GLIKMAN, V. & LUMBRISO, C. (2001). *La formation à distance : un nouveau mode de formation ?*. Cours pour la licence en Sciences de l'Éducation. Poitiers : CNED.

- GODINET, H. & CARON, C. (2003). « L'accompagnement du processus d'apprentissage dans le Campus Numérique FORSE : modalités et outils ». In C. DESMOULINS P. MARQUET & D. BOUHINEAU (dir.), *Actes de la conférence Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH)*. Strasbourg, 15-17 avril 2003. Paris : INRP, p. 223-234. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) <http://archive.eiah.univ-lemans.fr/EIAH2003/Pdf/n023-32.pdf>.
- GOFFMAN, E. (1968). *Asiles*. Paris : Minuit.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1 : *la présentation de soi*. Paris : Editions de Minuit, collection Le Sens Commun.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit, collection Le Sens Commun.
- HARASIM, L. (1990). « On-line education: an environment for collaboration and intellectual amplification », In L. HARASIM (éd.), *On-line education: perspectives on a new environment*. New York : Praeger, pp.39-64.
- HENRI, F. (1992), « Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : interactivité, quasi-interactivité, ou monologue? » *Journal of Distance Education*, 7(1), pp.5-24.
- HENRI, F. & LUNDGREN-CAYROL, K. (1997). *Apprentissage collaboratif à distance, téléconférence et télédiscussion*. Rapport interne no3 (version 1.7). Montréal, LICEF. Consulté en juillet 2002 sur Internet : <http://www.licef.telug.quebec.ca/Bac/fiches/f48.htm> (disparu depuis).
- HENRI, F. & LUNDGREN-CAYROL, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- HENRI, F. & CHARLIER, B. (2005). « L'analyse des forums de discussion pour sortir de l'impasse ». *Actes du Symposium Formation et Nouveaux Instruments de Communication (Symfonic)*. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : http://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/henri_charlier.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 ». *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la communication pour l'Éducation et la Formation)*, vol. 14, 2007. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/18-henri/sticef_2007_henri_18.htm.
- HENRI, F., & PUDELKO, B. (2002). « La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés ». In A. DAELE & B. CHARLIER (coord.), *Études : Les communautés délocalisées d'enseignants. Programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche : Observation des usages et des pratiques dans le domaine de l'enseignement scolaire*. Paris : Musée des Sciences de l'Homme. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/18/81/PDF/rapportfinal.pdf>.

- HERRING, S.-C. (1996). *Computer-mediated communication : linguistic, social and a cross-cultural perspectives*. Amsterdam : Benjamins.
- HERRING, S.-C. (2004). « Computer-Mediated Discourse Analysis : An Approach to Researching Online Behavior ». In S.-A. BARAB, R. KLING & J.-H. GRAY (éds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, p.338-376. New York : Cambridge University Press.
- ISAAC, H. (2008). L'université numérique. Rapport à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : http://media.education.gouv.fr/file/2008/08/3/universitenumérique_22083.pdf.
- JACQUINOT-DELAUNAY, G. (2003). « Médiation, médiatisation et apprentissages ». In M.-J. BARBOT & T. LANCIEN (coord.), pp.127-135.
- JACQUINOT-DELAUNAY, G. (2008). « Accompagner les apprentissages : le tutorat « pièce maîtresse et parent pauvre » des dispositifs de formation médiatisés ». In G. JACQUINOT-DELAUNAY & E. FICHEZ (dir.), *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck, pp.179-222.
- JEZEGOU, A. (2007). « La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle ». *Distances et savoirs*, vol. 5, n°3. Paris : Cned / Lavoisier, pp.341-366.
- JOUËT, J. (1992). « Relecture de la société de l'information ». In P. CHAMBAT (éd.), *Communication et lien social*. Paris : Éditions Descartes / Cité des Sciences et de l'Industrie, pp.177-190.
- KEAR, K. (2001). « Following the thread in computer conferences ». *Computers & Education*, vol.37 (1), pp.81-99.
- KEEGAN, D. (2000). *Distance Training : Taking Stock at a Time of Change*. United Kingdom: Falmer Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). *Les interactions verbales 1 / Approche interactionnelle et structure des conversations, troisième édition*. Paris : Armand Colin/Masson.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002a). Article « Adresse (termes d') ». In P. CHARAUDEAU & D. MAINGUENEAU (coord.), pp.30-32.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002b). Article « Acte de langage ». In P. CHARAUDEAU & D. MAINGUENEAU (coord.), pp.16-19.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002c). Article « Relation interpersonnelle ». In P. CHARAUDEAU & D. MAINGUENEAU (coord.), pp.498-500.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

- KERN, R.-G. (1995). « Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production ». *The Modern Language Journal*, 79, pp.457-476.
- KERN, R.-G. (2006). « La communication médiatisée par ordinateur en langues: recherches et applications récentes aux USA ». In C. DEJEAN-THIRCUIR, & F. MANGENOT (coord.), pp.17-29.
- LAMY, M.-N. & GOODFELLOW, R. (1998). « Conversations réflexives dans la classe de langue virtuelle par conférence asynchrone ». *Alsic (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)* vol. 1, n°2 (décembre 1998), pp.81-99, Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/lamy/alsic_n02-rec1.htm.
- LAMY, M.-N. & HAMPEL, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Grande-Bretagne : Palgrave Macmillan.
- LEGENBRE, R. (1993, 2^{ème} édition). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} édition. Montréal : Guérin, Paris : ESKA.
- LEGROS, D. & CRINON, J. (2002, coord.). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand Colin.
- MAINGUENEAU, D. (2000). *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan / HER.
- MAINGUENEAU, D. (2002a). Article « Discours ». In P. CHARAUDEAU & D. MAINGUENEAU (coord.), pp.185-190.
- MAINGUENEAU, D. (coord., 2002b). Article « Type de discours ». In P. CHARAUDEAU & D. MAINGUENEAU (coord.), p.592.
- MAINGUENEAU, D. (2002c). Article « Typologie des discours ». In P. CHARAUDEAU & D. MAINGUENEAU (coord.), pp.592-596.
- MAINGUENEAU, D. (2002d). Article « Énonciation ». In P. CHARAUDEAU & D. MAINGUENEAU (coord.), pp.228-231.
- MAINGUENEAU, D. (2002e). Article « Scène d'énonciation », In P. CHARAUDEAU & MAINGUENEAU (coord.), pp.515-518.
- MAINGUENEAU, D. (2002f). Article « Énonciateur ». In P. CHARAUDEAU & D. MAINGUENEAU (coord.), pp.224-227.
- MANGENOT, F. (1999a). Cours de l'UE/Module « Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement/apprentissage du FLE ». Poitiers : CNED.
- MANGENOT, F. (1999b). « L'intérêt pédagogique des mondes virtuels ». In J. ANIS (dir.), pp.93-111.

- MANGENOT, F. (2001). « Présentation ». In R. BOUCHARD & F. MANGENOT (coord.), *Interactivité, interactions et multimédia*. Collection *Notions en Questions (NeQ)*, n°5. Lyon : ENS Editions, pp.11-18.
- MANGENOT, F. (2002a). « Forums et formation à distance : une étude de cas ». *Education permanente* n°152, « Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation », pp.109-119.
- MANGENOT, F. (2002b), « Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ? ». *Enjeux* n°54. CEDOCEF, Facultés universitaires de Namur, pp.166-182.
- MANGENOT, F. (2003a). « Ecriture collective par forum sur le Web : un nouveau genre d'écrit universitaire ? ». Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://www.interdisciplines.org/defispublicationweb/papers/3/version/original>.
- MANGENOT, F. (2003b). Entrée « Interactivité ». In J.-P. CUQ (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, p.135.
- MANGENOT, F. (2003c), « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance ». *ALSIC (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)* vol. 6, n°1, pp.109-125. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/mangenot/alsic_n10-rec10.htm.
- MANGENOT, F. (2003d). Entrée « Tâche ». In J.-P. CUQ (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, p.234.
- MANGENOT, F. (2004). « Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet ». In J.-M. SALAÜN & C. VANDENDORPE (coord.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*. Villeurbanne : Presses de l'Esssib, pp.103-123.
- MANGENOT, F. (2006). « Glossaire informatique ». In C. DEJEAN-THIRCUIR & F. MANGENOT (coord.), pp.14-16.
- MANGENOT, F. (2007). « Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? ». In J. GERBAULT (Ed.), *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan, pp.105-120.
- MANGENOT, F. (2008). « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne ». In M. SIDIR, G.-L. BARON & E. BRUILLARD (dir.), pp.13-26.
- MANGENOT, F. (2009). « Recherches françaises sur les TICE à l'université », article inédit, disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2008-supplement/Mangenot/index.php.
- MANGENOT, F. & DEJEAN-THIRCUIR, C. (2009). « Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne ». In S. CANELAS-TREVISI, M.-C. GUERNIER, G. SALES-CORDERO & D. LEE-SIMON (dir.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. Grenoble : Ellug, pp.335-351.

- MARCOCCIA, M. (1998). « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette ». In N. GUEGUEN & L. TOBLIN (éds.), *Communication, société et Internet*. Paris : L'Harmattan, pp.15-22.
- MARCOCCIA, M. (2000). « Les Smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur ». In C. PLANTIN, M. DOURY, V. TRAVERSO (éds), *Les émotions dans les interactions communicatives*. Lyon : ARCI - Presses Universitaires de Lyon, pp.249-263.
- MARCOCCIA, M. (2002). « Les communautés en ligne comme communauté de paroles ». *Journées d'études « Internet, jeu et socialisation » du GET*. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://www.institut-telecom.fr/archive/156/ActesMarcoccia.pdf>.
- MARCOCCIA, M. (2004). « La communication écrite médiatisée par ordinateur : faire du face à face avec de l'écrit ». *Journée d'étude de l'ATALA « Le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite (e-mails, forums, chats, SMS, etc.) »*. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://sites.univ-provence.fr/veronis/je-nfce/Marcoccia.pdf>.
- MASON, R. & KAYE, T. (1990). « Toward a new paradigm for distance education ». In L. HARASIM (éd.), *Online education: perspectives on a new environment*. New York : Praeger, pp.15-38.
- MATTHEY, M. (2003, 2^{ème} éd.). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern : Peter Lang.
- MAY, M., GEORGE, S & PREVOT, P. (2008). *Tracer, analyser et visualiser les activités de communications médiatisées des apprenants*. In M. SIDIR, G.-L. BARON & E. BRUILLARD (dir.), pp.251-263.
- MERRIAM, S. B. (1988). *Case study research in education : A qualitative approach*. San Francisco : Jossey-Bass.
- MEUNIER, J.-P. & PERAYA, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication. Analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique* (2ème édition revue et augmentée). Bruxelles : De Boeck.
- MIGUET, M. (2007). *Les enjeux de la structuration de l'offre des dispositifs pédagogiques médiatisés à l'université des procédés d'écriture en voie d'institutionnalisation*. Thèse de doctorat non publiée, Université Stendhal - Grenoble 3.
- MIGUET, M. & BRULOIS, V. (2008). « Les campus numériques français, La question de l'innovation – quelques réflexions conclusives ». In M. SIDIR, G.-L. BARON & E. BRUILLARD (dir.), pp.395-406.
- MIGUET, M. & MANGENOT, F. (2001). « Suivi par Internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation ». *Hypermédiats et apprentissages* n°5. Paris : INRP et EPI, pp.259-266.

- MOIRAND, S. (2002). Article « Exposition discursive ». In P. CHARAUDEAU ET D. MAINGUENEAU, (coord.), p.258.
- MONAHAN, B. (14/09/2001). « E-tuteurs, comment accompagner les apprenants à distance ? Quelques pistes essentielles », Revue en ligne *Thot/Cursus*, disponible sur Internet (accès payant) : www.thot.cursus.edu.
- MONDADA, L. (1999). « Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet ». *ALSIC (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, vol. 2, n°1 (juin 1999), pp.3-25. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : http://alsic.u-strasbg.fr/Num3/mondada/alsic_n03-rec1.htm.
- MOORE, M.-G. (1993). « Theory of transactional distance ». In D. KEEGAN (dir.publ.), *Theoretical Principles of Distance Education*. New York : Routledge, pp.22-38.
- MOURLHON-DALLIES, F., RAKOTONOELINA, F. & REBOUL-TOURE, S. (2004, éd.). « Les discours de l'Internet : nouveaux corpus, nouveaux modèles ? », *Les Carnets du CEDISCOR 8*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- MOURLHON-DALLIES, F. & COLIN, J.-Y. (1995). « Les rituels énonciatifs des réseaux informatiques entre scientifiques », *Les Carnets du CEDISCOR 3*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, pp.161-172.
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : University Press.
- OLIVER, D. & HERRINGTON, J. (2001). *Teaching and Learning Online*. Perth : Edith Cowan University.
- OLIVIER, C. (2007). « Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant ». In M.-N. LAMY, F. MANGENOT & E NISSEN (coord.). Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/olivier-wiki.pdf>.
- PANCKHURST R. (1997). « La communication médiatisée par ordinateur ou la communication médiée par ordinateur ? ». *Terminologies nouvelles*, n°17, pp.56-58.
- PANCKHURST, R. (1998). « Analyse linguistique du courrier électronique ». In N. GUEGUEN & L. TOBIN (éds.), *Communication, société et internet*. Paris : L'Harmattan, pp.47-60.
- PAULUS, T.-M. (2005). « Collaborative and Cooperative Approaches to Online Group Work : The impact of task type ». *Distance Education*, vol.26, n°1, May 2005, pp.111-125.
- PERDRILLAT, M. (2001). « Romans virtuels internationaux : l'écriture collective à distance ». *Les Dossiers de l'ingénierie éducative* n°36. Paris : CNDP, pp.28-31.
- PEYTARD, J. & MOIRAND, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Vanves : Hachette FLE.

- PERAYA, D. (1999). « Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémiopragmatiques des dispositifs de formation virtuels ». In G. JACQUINOT & L. MONTOYER (éd.), *Le Dispositif. Entre Usage et concept* [Numéro spécial, n°25]. Hermès. Paris : CNRS Editions, pp.153-168.
- PERAYA, D. (2000). « Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées ». In S. ALAVA (éd.), *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation*. Bruxelles : De Boeck, pp.17-44.
- POUTS-LAJUS, S. (octobre 2001). « L'avenir des listes de discussion : table ronde ». *Les Dossiers de l'ingénierie éducative* n°36. Paris : CNDP, pp.6-15.
- 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, Université de Mons-Hainaut et Université Stendhal - Grenoble 3. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/34/90/13/PDF/Quintin_2008_These2.pdf.
- QUINTIN, J.-J. & MASPERI, M. (2006). « Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions ». *ALSIC*, vol. 9 / 2006, mis en ligne le 01 avril 2006. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://alsic.revues.org/index154.html>.
- RASTIER, F. (1998). « Le problème épistémologique du contexte et le problème de l'interprétation dans les sciences du langage ». *Langages*, 129, pp.97-111.
- REFFAY, C. & BETBEDER, M.-L. (juillet 2006). « Spécificités des plateformes audio-graphiques synchrones dans un dispositif de formation ». In C. DEJEAN-THIRCUIR & F. MANGENOT (coord.), pp.124-128.
- REFFAY, C., CHANIER, C., NORAS, M. & BETBEDER, M.-L. (2007). « Contribution à la structuration de corpus d'apprentissage pour un meilleur partage en recherche ». In M.-N. LAMY, F. MANGENOT & E. NISSEN, E. (coord.). Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/reffay.pdf.
- SANCHEZ, J. (2007). « Second Life: An Interactive Qualitative Analysis. ». In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2007*. Chesapeake, VA : AACE, pp.1240-1243. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://research.educatorscoop.org/SL.IQA.site.final.pdf>.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2000). « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In T. KARSENTI & L. SAVOIE-ZAJC, *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Canada : Editions CRP, pp.171-198.
- SEARLE, J.-R. ([1969] 1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- SIDIR, M., BARON, G.-L., BRUILLARD, E. (dir. 2008). *Actes du colloque Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en réseau (JOCAIR)*, Amiens 27-29 août 2008. Paris : Hermès Lavoisier

- SMITH, L.-M. (1978). An evolving logic of participant observation, educational ethnography and other case studies. In L. SHAULMAN, (Ed.), *Review of Research in Education*, vol.6. Chicago : Peacock, pp.316-377.
- SOUBRIE, T. (2006). « Le blog : retour en force de la « fonction auteur ». *Actes du colloque Journées Communication et Apprentissage en réseau (JOCAIR)*, Université d'Amiens, 6-7 juillet 2006. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/84/62/PDF/16-Soubrie.pdf>.
- SOUCHIER, E. (1996). « L'écrit d'écran, pratiques d'écriture et informatique », *Communications et langages*, Retz, 1er trim.
- TRAVERSO, V. (2002). Article « Conversation ». In P. CHARAUDEAU & D. MAINGUENEAU, (coord.), pp.142-143.
- TRICOT, A. & PLEGAT-SOUTJIS, F. (2003). « Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC ». *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la communication pour l'Éducation et la Formation)*, vol. 10, 2003. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/tricot-07s/sticef_2003_tricot_07s.pdf.
- VAN DER MAREN, J.-M. (2003, 2^e édition). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- VON MÜNCHOW, P. (2004). *Les journaux télévisés en France et en Allemagne*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- VON MÜNCHOW, P & RAKOTONOELINA, F. (2006). « Discours, cultures, comparaisons ». *Les Carnets du CEDISCOR 9*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- VYGOTSKI, L.-S. ([1934], 1997). *Pensée et Langage*. Paris : La dispute.
- WELLMAN, B. (2001). « Physical Place and CyberPlace: The Rise of Personalized Networking ». *International Journal of Urban and Regional Research*, n°25. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://www.chass.utoronto.ca/~wellman/publications/index.html>.
- ZOUROU, K. (2006). *Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues : instrumentation, dispositifs et accompagnements pédagogiques*. Thèse de doctorat non publiée, Université Stendhal – Grenoble 3. Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00119459>.

INDEX

Index des tableaux

Tableau 1 – Les différences entre apprentissage coopératif et collaboratif selon Mangenot (2003c).	133
Tableau 2 – Tableau récapitulatif de la participation et de l’interactivité par rubrique.	166
Tableau 3 – Détail de l’interactivité par rubrique.	169
Tableau 4 – Aperçu comparatif de la participation étudiante aux différentes tâches des cours <i>Grammaire de l’oral</i> , <i>Linguistique textuelle</i> , <i>Interculturel</i> et <i>Evolution méthodologique</i>	189
Tableau 5 – Récapitulatif de l’interactivité sur le suivi de <i>Grammaire de l’oral</i>	190
Tableau 6 – Récapitulatif de l’interactivité sur le suivi de <i>Linguistique textuelle</i>	190
Tableau 7 – Récapitulatif de l’interactivité sur le suivi d’ <i>Evolution méthodologique</i>	190
Tableau 8 – Récapitulatif de l’interactivité sur le suivi d’ <i>Interculturel</i>	191
Tableau 9 – Tableau synthétique présentant les caractéristiques des tâches qui suscitent la participation des étudiants et facilitent l’interactivité entre les membres.	233
Tableau 10 – Répartition des contributions enseignantes sur le forum <i>Récré</i>	253
Tableau 11 – Tableau synthétique présentant une classification des différentes contributions tutorales.	283
Tableau 12 – La répartition des contributions étudiantes sur le forum <i>Récré</i>	311

Index des graphiques

Graphique 1 – Evolution mensuelle de la participation étudiante pour les suivis de <i>Grammaire de l’oral</i> , de <i>Linguistique textuelle</i> , d’ <i>Interculturel</i> et d’ <i>Evolution méthodologique</i> , toutes tâches confondues.	225
---	-----

Index des figures

Figure 1 – Inscriptions au Cned dans le monde en 2006.	32
Figure 2 – Quelques campus numériques auxquels le Cned s’est associé.	39
Figure 3 – Campus de TappedIn.	65
Figure 4 – Schéma du scénario pédagogique de Dejean-Thircuir et Mangenot (2006b).....	113
Figure 5 – La tâche coopérative selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001 : 34).	115
Figure 6 – La tâche collaborative selon Henri et Lundgren-Cayrol (2001 : 34).	115
Figure 7 – La page de <i>Bienvenue</i> de Canufle.	141
Figure 8 – La page d’accueil du suivi d’ <i>Interculturel</i>	143
Figure 9 – Ecran intermédiaire à la rédaction d’un message.	145
Figure 10 – Page de rédaction d’un message.	146
Figure 11 – La rubrique des <i>questions sur le cours</i> du suivi de <i>Sociologie du langage</i>	149
Figure 12 – Contributions isolées étudiantes et enseignantes sur le suivi d’ <i>Interculturel</i>	150
Figure 13 – Echange dialogal à trois tours de parole entre une étudiante et une tutrice sur le suivi d’ <i>Interculturel</i>	151
Figure 14 – Echange polylogal à cinq tours de parole sur le suivi de <i>Grammaire de l’oral</i>	151
Figure 15 – Recueil de données au format Word : <i>Grammaire de l’oral</i> – Novembre – Tâche 1 – Titres.	158
Figure 16 – Recueil de données au format Word : <i>Grammaire de l’oral</i> – Novembre – Tâche 1 – Textes intégraux.	159
Figure 17 – Recueil de données au format PowerPoint : le forum de la <i>Récré</i>	160

Figure 18 – Recueil de données au format Flash/HTML : <i>Linguistique textuelle</i> – Novembre – Tâche 1.	162
Figure 19 – Suivi d' <i>Evaluation didactique</i> : une compilation de devoirs rendus.	168
Figure 20 – Carte heuristique des annexes.	175
Figure 21 - Exemple de production courte publiée directement sur la plateforme (activité 2 du mois de décembre, suivi de <i>Linguistique textuelle</i>).	199
Figure 22 – <i>Interculturel</i> : consigne du mois de novembre.	205
Figure 23 – <i>Evolution méthodologique</i> : consigne du mois de novembre.	206
Figure 24 – <i>Grammaire de l'oral</i> : consigne du mois de novembre.	206
Figure 25 – <i>Linguistique textuelle</i> : consigne du mois de novembre.	207
Figure 26 – Dessin réalisé par le tuteur de <i>Linguistique textuelle</i> et publié avec la consigne du mois de décembre.	213
Figure 27 – Dessin réalisé par une amie du fils du tuteur de <i>Linguistique textuelle</i> et publié avec la consigne du mois de janvier.	213
Figure 28 – <i>Interculturel</i> : consigne de la tâche 1 du mois de mars.	219
Figure 29 – Forum du mois de novembre du suivi de <i>Didactique du FLE et approche discursive de l'interculturel</i> du master 2 FLE (2008-2009).	237
Figure 30 – Vue en arborescence des échanges qui ont eu lieu sur le forum de la première tâche (mois de novembre) du suivi de <i>Didactique du FLE et approche discursive de l'interculturel</i> du master 2 FLE (2008-2009).	238
Figure 31 – La rubrique <i>Qui est qui / enseignants</i>	244
Figure 32 – Photographie du tuteur de <i>Linguistique textuelle</i>	246
Figure 33 – Photographie du tuteur d' <i>Evaluation didactique</i>	247

Figure 34 – Un exemple de message réactif-évaluatif du suivi de <i>Linguistique textuelle</i>	250
Figure 35 – Photographies postées sur le forum <i>Récré</i>	255
Figure 36 – Un message réactif-évaluatif du suivi de <i>Linguistique textuelle</i> organisé en plusieurs points.	260
Figure 37 – Emploi de l’italique au sein d’un message réactif-évaluatif du tuteur de <i>Linguistique textuelle</i>	275
Figure 38 – Dessin humoristique du suivi de <i>Linguistique textuelle</i> visant à établir un lien entre deux cours.	278
Figure 39 – Message de présentation d’une tutrice dans la rubrique <i>Qui est qui</i> du master 2 FLE (2008-2009).	285
Figure 40 – Message de présentation d’un tuteur dans la rubrique <i>Qui est qui</i> du master 2 FLE (2008-2009).	285
Figure 41 – Message de présentation d’un tuteur dans la rubrique <i>Qui est qui</i> du master 2 FLE (2008-2009) générant un polylogue.	286
Figure 42 – Instructions de la rubrique <i>Qui est qui</i>	290
Figure 43 – Dialogue entre apprenants : conseils.	292
Figure 44 – Dialogues entre apprenants : souvenirs communs.	292
Figure 45 - Répétition à trois reprises du nom et du prénom (anonymés) de l’étudiant.	293
Figure 46 – Règles de publication pour le suivi d’ <i>Evaluation didactique</i>	297
Figure 47 – Exploitation positive du forum.	300
Figure 48 – Les étudiants échangent leur adresse électronique sur le suivi d’ <i>Evaluation didactique</i> (1).	300
Figure 49 – Suivi d’ <i>Interculturel</i> : aperçu d’un message totalement dépourvu de formule d’ouverture.	304

Figure 50 – <i>Récré</i> : un polylogue.	312
Figure 51 – <i>Récré</i> : les titres des messages réactifs sont générés automatiquement.....	314
Figure 52 – <i>Récré</i> : un dialogue à trois tours de parole.....	314
Figure 53 – <i>Récré</i> : termes d’adresse.	314
Figure 54 – <i>Récré</i> : un émoticône expressif.....	315
Figure 55 – <i>Récré</i> : un émoticône interprétatif.....	315
Figure 56 – Un thème de discussion sur le forum <i>Récré</i> : Pâques.	318
Figure 57 – Les masques tombent dans le forum <i>Récré</i>	319
Figure 58 – <i>Interculturel</i> : un fil de discussion étudiante.	320
Figure 59 – Solidarité sur le suivi de <i>Grammaire de l’oral</i>	326
Figure 60 – Polylogue sociocognitif sur le suivi de <i>Grammaire de l’oral</i>	328
Figure 61 – Les étudiants échangent leur adresse électronique sur le suivi d’ <i>Evaluation didactique (2)</i>	330
Figure 62 – La structure des échanges sur Canufle.....	340
Figure 63 – Schéma de la production discursive sur un suivi de Canufle.	340
Figure 64 – Polylogue au sein de la rubrique <i>Qui est qui</i> (master 2 FLE 2008-2009).	341
Figure 65 – Rubrique <i>Café</i> (master 2 FLE 2008-2009).	342
Figure 66 – Forum de la tâche <i>Compétences technologiques</i> du suivi d’ <i>Apprentissages collectifs assistés par ordinateur</i> (master 2 FLE 2008-2009).....	343
Figure 67 – Conservation des données sur le nouveau dispositif de Master 2 FLE proposé par le Cned et l’Université Stendhal.....	356

Figure 68 – Les outils statistiques de la plateforme du Master 2 FLE.....	357
Figure 69 – Page d’accueil du suivi d’ <i>Apprentissages collectifs assistés par ordinateur</i> (master 2 FLE 2008-2009).....	358

Index des auteurs**A**

Amossy, 98, 272
 Anderson, 126
 Anis, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 63,
 72, 86, 91, 101, 102, 103, 130, 297
 Archer, 126
 Aristote, 97
 Audran, 127
 Austin, 106

B

Baker, 18, 91
 Barbot, 48, 121
 Beacco, 94
 Beaudouin, 196
 Betbeder, 70, 154
 Blaye, 18, 91
 Bommier-Pincemin, 155, 156, 157, 163, 170
 Bouchard, 94
 Bousquet, 69
 Bretz, 105, 165
 Bronckart, 93
 Brown, 90, 107
 Brûlois, 354
 Bullen, 19, 20, 47, 70, 73, 74, 76, 105, 114,
 116, 122, 124, 165, 192

C

Carles, 128, 130, 131
 Carlson, 106
 Caron, 121
 Celik, 91, 122, 153, 187, 288, 339
 Cerisier, 149
 Chanier, 47, 154
 Charaudeau, 91, 92, 135, 270
 Chardenet, 154
 Charlier, 18, 19, 82, 90, 110, 128, 131, 171,
 173
 Chassé, 111
 Choplin, 123
 Cicognani, 62
 Clark, 106
 Colin, 61
 Coste, 47, 350
 Crinon, 50, 62, 91, 157

Crystal, 13, 51, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 71, 73,
 74, 76, 79, 80, 81, 103, 129
 Cusin-Berche, 94

D

D'Halluin, 47, 122, 124
 Daele, 121, 122, 128, 131
 Davallon, 177
 De Lièvre, 112, 122
 Decamps, 122
 Déchérat, 34
 Dejean-Thircuir, 63, 70, 110, 112, 113, 121,
 134, 186, 288, 339
 Delaunay, 34
 Denis, 120, 122, 124, 125
 Depover, 112, 122
 Deschryver, 125
 Després-Lonnet, 177
 Develotte, 47, 50, 56, 57, 59, 91, 95, 118, 122,
 123, 125, 128, 131, 138, 143, 145, 146, 147,
 148, 176, 204, 253, 256, 296, 298, 308
 Dillenbourg, 18, 91, 128, 130, 131
 Docq, 121, 122
 Drissi, 176
 Duplâa, 123

E

Ellis, 203

F

Fichez, 42
 Fleury, 196
 Flichy, 128
 Fondanèche, 20

G

Galisson, 123
 Gardin, 94
 Garrison, 126
 Gauducheau, 119
 Gee, 56, 57, 59, 253, 308
 genre de discours, 96
 George, 47, 132, 133, 134, 157, 180
 Georget, 50, 62, 91, 157

Glikman, 30, 32, 121, 122
 Godinet, 121
 Goffman, 98, 99, 100, 101, 107, 272, 307
 Goodfellow, 71

H

Hampel, 102, 113
 Harasim, 73, 74
 Henri, 18, 19, 47, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 82,
 90, 105, 110, 114, 115, 116, 122, 127, 130,
 132, 133, 134, 165, 171, 173, 192, 196, 199,
 202, 324
 Herring, 81, 86, 87, 88, 89, 90, 127, 130, 163,
 171, 179, 347, 353
 Herrington, 113, 114, 116, 117, 118, 192, 200,
 208

I

Isaac, 355

J

Jacquinet-Delaunay, 49, 120, 121, 123, 124,
 125
 Jeanneret, 177
 Jézégou, 126
 Jouët, 130

K

Kaye, 73
 Kear, 75
 Kerbrat-Orecchioni, 79, 91, 97, 102, 103, 104,
 106, 107, 108, 146, 270, 305, 306, 307
 Kern, 63, 64

L

Lamy, 71, 102, 113
 Lancien, 48
 Le Marec, 177
 Lefebvre, 111
 Legendre, 120
 Levinson, 107
 Lumbroso, 121
 Lundgren-Cayrol, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 114,
 115, 116, 132, 133, 134, 192, 196, 199, 202,
 324

M

Maingueneau, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 135, 212,
 270
 Mangenot, 13, 15, 16, 36, 40, 47, 50, 51, 52,
 53, 54, 62, 63, 70, 71, 72, 74, 75, 90, 91, 92,
 104, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117,
 118, 121, 122, 123, 125, 128, 131, 132, 133,
 134, 147, 148, 153, 154, 157, 171, 186, 187,
 192, 196, 199, 226, 231, 253, 288, 324, 339
 Marcoccia, 51, 60, 61, 62, 73, 74, 101, 103,
 119, 127, 130, 147, 148, 288, 289, 293, 294,
 308, 309, 313, 315, 316
 Mason, 73
 Masperi, 90, 105
 Matthey, 155
 May, 157, 180
 Merriam, 90
 Meunier, 83
 Miguet, 47, 354
 Moirand, 92, 95
 Monahan, 122
 Moore, 126
 Mourlhon-Dallies, 57, 61

N

Nissen, 133
 Noras, 154
 Nunan, 111

O

O'Malley, 18, 91
 Oliver, 113, 114, 116, 117, 118, 192, 200, 208
 Olivier, 69

P

Panckhurst, 48, 49, 50
 Pasquier, 196
 Paulus, 114, 118
 Pavel, 52
 Peraya, 47, 48, 49, 50, 63, 82, 83, 90, 95, 126,
 171, 173
 Perdrillat, 66
 Peytard, 92
 Plégat-Soutjis, 113
 Poirier, 128, 130, 131
 Pouts-Lajus, 66
 Prévôt, 157, 180

Pudelko, 127, 130

T

Q

Quintin, 90, 105, 112, 119, 122, 123, 127

Tauzer-Sabatelli, 34
Traverso, 102
Tricot, 113

R

V

Rakotonoelina, 19
Rastier, 163
Reffay, 70, 154

Van der Maren, 154, 156, 162, 171, 172, 173,
177, 181, 346
Von Münchow, 19
Vygotski, 49, 113, 126

S

W

Sanchez, 66
Savoie-Zajc, 171
Searle, 106
Smith, 19
Soubrié, 68
Souchier, 59, 177

Wellman, 131

Z

Zourou, 132, 171

Index des notions

A

accroche 168, 175, 178, 257, 258, 283, 293, 297, 298, 299, 300, 303
 acte de langage 93, 97, 104, 106, 108, 178, 270, 280
 acte menaçant pour la face (*face threatening act* / FTA) 60, 61, 107, 108, 270, 272, 280
 acte valorisant pour la face (*face flattering act* / FFA) 108, 270
 adoucisseur 60, 108, 178, 270, 280, 283
 adresse (termes d') 96, 97, 177, 212, 304, 314
 asynchrone 16, 17, 34, 36, 48, 53, 54, 55, 66, 71, 72, 74, 76, 78, 102, 118, 139, 276, 351, 354, 357
 autobiographique (genre) 152, 196, 283

C

campus numérique 13, 16, 21, 23, 28, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 82, 123, 138, 186, 234, 235, 246, 354
 clôture (d'un échange) 104, 108, 177, 178, 207, 210, 234, 249, 250, 279, 283, 290, 302, 305, 306, 314
 collecticiel 70, 75, 133, 139, 140, 157, 204, 226, 228, 234, 258, 279, 298, 318, 355
 collectif (apprentissage) 77, 86, 109, 123, 125, 132, 133, 134, 135, 156
 communauté en ligne 18, 22, 55, 86, 94, 109, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 178, 284, 288, 336, 337, 340, 342, 350, 354
 communication (pédagogique) médiée par ordinateur (CMO / CPMO) 12, 16, 21, 28, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 62, 63, 64, 66, 69, 70, 82, 86, 87, 89, 90, 93, 97, 101, 107, 127, 157, 176, 179, 180, 182, 235, 316, 347, 351, 354, 358
 consigne 17, 22, 111, 118, 152, 153, 176, 177, 178, 180, 186, 187, 192, 193, 195, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 229, 231, 232, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 249, 256, 260, 262, 263, 268, 274, 276, 282, 288, 289, 296, 298, 299, 302, 303, 304, 336, 337, 339, 348, 350, 351
 corps (du message) 80, 81, 146, 207, 221, 257, 299

corpus

existant 21, 154, 156, 157, 163, 174, 181, 351
 de référence 154, 163, 167, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 181, 182, 352
 d'étude 21, 22, 138, 154, 168, 170, 171, 173, 176, 177, 178, 179, 182, 186, 192, 228, 244, 255, 257, 259, 266, 322, 327

D

dialogue (dialogal) 18, 36, 51, 52, 53, 54, 55, 72, 73, 81, 91, 103, 104, 114, 118, 126, 149, 150, 151, 169, 189, 190, 191, 192, 194, 234, 268, 279, 282, 285, 292, 300, 312, 314, 319, 321, 322, 324, 331, 341, 343
 discours (analyse de / AD) 18, 21, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 95, 96, 109, 134, 154, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 284, 351, 352
 discours (mise en) 95, 138, 210
 distance transactionnelle 126, 127

E

écran (mise en) 95, 138, 140, 180, 181, 186
 émoticône 51, 53, 60, 61, 108, 178, 236, 283, 286, 290, 308, 315
 énonciation 64, 72, 92, 93, 95, 96, 178
 épistolaire (genre) 249, 279, 283, 299, 302, 304, 309, 337, 349
 ethos 22, 96, 97, 98, 178, 212, 272, 276, 277, 278, 281, 282, 283, 349
 exposition discursive (espace d') 95, 138, 204, 256

F

face 75, 91, 98, 101, 107, 108, 270, 272, 277, 279, 280, 281, 282
 fil de discussion 72, 75, 80, 105, 148, 151, 289, 313, 319, 320, 322
 formation en ligne 14, 17, 21, 22, 28, 32, 35, 36, 47, 56, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 119, 132, 165, 186, 230, 234, 235, 308, 346, 347, 350, 351, 353, 354, 355, 358

H

humour 213, 214, 257, 276, 277, 278, 279, 280, 283, 349

I

interaction 17, 19, 21, 28, 48, 51, 54, 63, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 79, 82, 83, 86, 87, 90, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 118, 126, 127, 131, 138, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 164, 170, 171, 172, 173, 175, 182, 187, 191, 195, 200, 203, 217, 222, 223, 230, 232, 253, 272, 283, 289, 296, 305, 306, 307, 319, 322, 328, 331, 336, 337, 339, 346, 348, 350, 351, 352, 353

interactivité 17, 22, 39, 50, 104, 105, 106, 114, 165, 166, 167, 169, 176, 186, 187, 189, 190, 191, 195, 198, 202, 203, 204, 214, 222, 232, 233, 236, 239, 240, 265, 268, 280, 288, 289, 302, 310, 313, 319, 322, 328, 329, 330, 331, 332, 336, 337, 338, 348, 349, 350, 352

L

langage d'Internet 12, 48, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 70, 80, 129

M

média (mise en) 95, 138, 144
multicanalité (multicanal) 30, 57, 95, 144, 177, 178, 246, 279, 283, 318, 354, 358

N

netiquette 61, 62, 338

O

ouverture (d'un échange) 104, 108, 177, 178, 207, 210, 234, 239, 249, 250, 261, 283, 290, 302, 303, 304, 305, 308, 314

P

politesse 61, 62, 77, 81, 107, 108, 109, 178, 249, 279, 296, 305, 307, 308, 314, 316, 352
polylogue (polylogal) 51, 52, 53, 54, 72, 73, 74, 76, 106, 149, 150, 151, 169, 189, 190, 191, 237, 268, 285, 286, 312, 322, 327, 328, 341, 343
présentation de soi (message de) 152, 178, 242, 282, 288
production discursive (espace de) 177, 178

Q

qualitative (analyse) 18, 90, 163, 182, 353

R

réactif (message) 153, 250, 256, 259, 260, 275, 282, 296, 302, 317, 329, 330, 339
récréatif (message) 153, 178, 242, 282, 288
relation interpersonnelle 97, 106, 107
rituel 101, 107, 108, 109, 262, 302, 305, 307, 308, 337
rubriques (mise en) 80, 95, 138, 142, 178

S

scolaire (genre) 216, 218, 299, 303, 304, 309, 315, 317, 337
surnom 81, 82, 317, 337
synchrone 36, 48, 51, 52, 53, 58, 64, 70, 71, 101, 139, 308, 330, 354

T

tâche 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 133, 143, 152, 175, 176, 180, 186, 187, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 208, 211, 214, 215, 216, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 231, 232, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 256, 265, 266, 273, 274, 280, 281, 289, 296, 297, 298, 299, 306, 307, 309, 319, 321, 323, 324, 331, 333, 336, 339, 342, 343, 348, 354
titre (du message) 80, 256, 280, 293, 296, 299, 313, 314
topos (topoi) 178, 309, 310, 316, 318, 319, 322, 350, 353

triangulation 156, 171, 172, 353

tutorat 22, 23, 39, 46, 64, 101, 109, 119, 121,
122, 123, 124, 125, 135, 139, 147, 153, 169,

186, 187, 215, 218, 235, 242, 243, 247, 250,
259, 278, 284, 349, 354

Abréviations et acronymes

ACAO : Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur.

ADMO : Analyse de Discours Médiée par Ordinateur.

AFPA : Association nationale de Formation Professionnelle des Adultes, <http://www.afpa.fr/>.

ALAO : Apprentissage / Acquisition des Langues Assistés par Ordinateur.

ANFIRMO : Association Nationale pour la Formation Interprofessionnelle Rationnelle de la Main-d'Œuvre.

AUF : Agence Universitaire de la Francophonie, <http://www.auf.org/>.

B2i : Le Brevet Informatique et Internet.

C2i : Le Certificat Informatique et Internet.

CANUFLE : CAMPus Numérique Français Langue Etrangère.

CIEP : Centre International d'Etudes Pédagogiques, <http://www.ciep.fr/>.

CMO : Communication Médiatisée par Ordinateur ou Communication Médiée par Ordinateur.

CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers, <http://www.cnam.fr/>.

CNEC : Centre National d'Enseignement par Correspondance.

CNED : Centre National d'Enseignement à Distance, <http://www.cned.fr/>.

CNET : Centre National de Télé-Enseignement.

CNOUS : Centre National des Œuvres Universitaires et Scolaires, <http://www.cnous.fr/>.

CPMO : Communication Pédagogique Médiée par Ordinateur.

EAD : Enseignement à distance.

EGIDE : Centre français pour l'accueil et les échanges internationaux, <http://www.egide.asso.fr/>.

EIFAD : Ecole d'Ingénierie de la Formation à Distance, <http://eifad.cned.fr/joomba/index.php>.

FAD : Formation A Distance.

FFFOD : Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance, <http://www.fffod.org/>.

FLE : Français Langue Etrangère.

FIED : Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance, <http://telesup.univ-mrs.fr/>.

FOAD : Formation Ouverte et A Distance.

OASIF : Outil d'Aide à la Scénarisation pour l'Ingénierie de Formation, <http://oasif.educagri.fr/Index.htm>.

OQLF : Office Québécois de la Langue Française, <http://www.olf.gouv.qc.ca/>.

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication.

TICE : Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

ZPD : Zone Proximale de Développement.

TABLE DES MATIERES

VOLUME 1

Remerciements	6
Résumés.....	5
Sommaire du premier volume.....	7
Présentation de la recherche	11
Justification de la recherche	14
Objet de la recherche.....	16
Objectifs de la recherche	16
Questions de recherche.....	17
Méthodologie de la recherche	18
Position du chercheur	18
Limites du sujet	18
Choix rédactionnels.....	20
Plan de la thèse.....	21

PREMIERE PARTIE – CADRE CONCEPTUEL

Chapitre 1 – Les interactions pédagogiques dans le cadre de la formation en ligne	27
1. Le contexte de la recherche : la formation à distance et en ligne.....	28
1.1. Bref historique de la FAD	28
1.1.1. L’enseignement par correspondance.....	28
1.1.2. L’enseignement à distance	29
1.1.3. La formation à distance	29
1.2. La FAD en France	30

1.2.1. Quelques données générales.....	30
1.2.2. Le Cned	32
1.3. La formation en ligne	35
1.3.1. Mise au point terminologique et définition	35
1.3.2. Les prémices de la formation en ligne en France.....	36
1.3.3. L'opération <i>Campus numériques</i>	37
1.3.4. Qu'est-ce qu'un campus numérique ?.....	39
2. Le CAmpus NUmérique Français Langue Etrangère (Canufle)	40
2.1. La genèse de Canufle	40
2.1.1. La maîtrise de Français Langue Etrangère	40
2.1.2. Premières expériences de suivi en ligne.....	40
2.2. Le CAmpus NUmérique Français Langue Etrangère.....	41
2.2.1. Présentation générale.....	41
2.2.2. La formation proposée sur Canufle	43
Les publics visés.....	43
Les conditions et les modalités d'accès.....	43
L'organisation de la formation	44
Les modalités d'évaluation.....	45
2.2.3. Les principales spécificités d'une telle formation.....	45
3. Le champ de recherche de la communication pédagogique médiée par ordinateur (CPMO)	47

3.1. La CMO et ses différents espaces	48
3.1.1. Mise au point terminologique	48
3.1.2. Les espaces de la CMO synchrone.....	51
La tchatte	51
Tchatte en groupe	51
Tchatte par messagerie instantanée	52
La conférence en ligne	52
Le monde virtuel textuel	52
3.1.3. Les espaces de la CMO asynchrone.....	53
La messagerie électronique	53
La liste de diffusion.....	54
Le site web	54
Le carnet web	54
Le réseau social	55
Le wiki.....	55
3.2. Le langage d'Internet	56
3.2.1. Un langage hybride entre écrit et oral ?	56
3.2.2. Des caractéristiques propres.....	58
3.2.3. L'expression de l'émotion.....	59
3.2.4. La netiquette	61
3.3. La CPMO	62

3.3.1. Les caractéristiques de la CPMO	63
Une finalité didactique	63
Un rapport entre les interlocuteurs asymétriques	64
3.3.2. Exploitation pédagogique des espaces synchrones	64
Les tchatches et les réunions sur le réseau	64
Les mondes virtuels textuels	65
3.3.3. Exploitation pédagogique des espaces asynchrones	66
La messagerie électronique	66
Les listes de diffusion.....	66
Le site web	67
Le carnet web	68
Les réseaux sociaux.....	68
Le wiki.....	69
4. Le cas particulier du forum et son application pédagogique.....	70
4.1. Qu'est-ce qu'un forum ?	70
4.1.1. Mise au point terminologique	70
4.1.2. Définition générale du forum électronique	72
4.2. Les caractéristiques de la communication par forum dans une perspective pédagogique	73
4.2.1. Une communication écrite	73
4.2.2. Une communication polylogale	73
4.2.3. Une communication délocalisée.....	74

4.2.4. Une communication asynchrone	74
4.2.5. Une communication publique	74
4.2.6. Une communication structurée.....	75
4.2.7. Une communication entre pairs.....	75
4.3. Les conséquences de ces caractéristiques dans une perspective pédagogique.....	76
4.3.1. Les conséquences positives	76
Une participation interactive	76
Un mode d'apprentissage conversationnel.....	77
Mais présentant l'avantage de la distance	77
La pérennité de la pensée et sa reconstruction	78
4.3.2. Les limites	78
L'impression d'écrire dans le vide	78
Un langage et un mode d'échange uniques	78
La vision d'une pensée linéaire	79
Un processus réflexif limité	79
Répétition et ennui	79
4.4. Les caractéristiques du langage d'Internet sur les forums	80
4.4.1. Le titre du message.....	80
4.4.2. Le corps du message	80
4.4.3. La notion d'adaptation	81
4.4.4. Les caractéristiques stylistiques	81

4.4.5. L'usage du surnom	81
5. Conclusion : des difficultés d'étudier un forum pédagogique	82
Chapitre 2 – Un double ancrage théorique : linguistique et didactique	85
1. Un ancrage théorique linguistique : l'analyse de discours médié par ordinateur.....	86
1.1. L'analyse de discours médié par ordinateur.....	87
1.1.1. Qu'est-ce que l'ADMO ?	87
1.1.2. La question de recherche en ADMO.....	88
1.1.3. Les données	89
1.1.4. Analyse de contenu <i>versus</i> analyse de discours	89
1.1.5. La pertinence d'une analyse qualitative	90
1.1.6. Les outils méthodologiques de l'ADMO	91
1.2. L'analyse de discours	91
1.2.1. Le discours	92
1.2.2. Type de discours et genre de discours.....	93
1.2.3. Vocabulaire, néologie et topologie discursive.....	94
1.2.4. L'espace d'exposition et de production discursive	95
1.2.5. L'énonciation	96
La scénographie.....	96
L'énonciateur	96
Les termes d'adresse	97
L'ethos.....	97

1.3. Les apports de la microsociologie goffmannienne.....	98
1.3.1. La représentation	99
1.3.2. La façade	99
1.3.3. Les équipes	100
1.3.4. La face	101
1.4. Les apports de la linguistique interactionniste	101
1.4.1. De la notion de conversation au discours-en-interaction	102
1.4.2. La structure des interactions.....	103
1.4.3. Qu'entendre par interactivité dans le cadre du discours médié par ordinateur ?	104
1.4.4. Quand dire c'est <i>faire</i> et <i>faire faire</i>	106
1.4.5. La politesse dans le discours-en-interaction.....	107
2. Un ancrage théorique didactique : la formation en ligne	109
2.1. Les tâches	110
2.1.1. Mise au point terminologique et définition	110
De l'exercice... ..	110
...à la tâche et au scénario pédagogique	111
2.1.2. Les tâches : fondement d'un apprentissage socioconstructiviste.....	113
2.1.3. Première typologie des tâches en formation en ligne.....	114
2.1.4. Comment les apprenants réagissent-ils aux tâches ?.....	117
2.1.5. La tâche : une première fonction tutorale ?.....	118

2.2. Le tutorat en ligne	119
2.2.1. Définition du terme de tuteur	119
2.2.2. La fonction de tuteur en ligne	120
Une fonction émergente	120
Une fonction aux multiples facettes	121
Tutorat réactif versus proactif	122
Une fonction constitutive d'un dispositif.....	123
Les difficultés du tutorat en ligne.....	124
2.3. Communauté en ligne d'apprentissage et apprentissage collectif.....	125
2.3.1. Réduire la distance transactionnelle	126
2.3.2. Qu'est-ce qu'une communauté en ligne ?	127
Mise au point terminologique	127
Définition	128
Les différents types de communautés en ligne.....	129
2.3.3. Le cas de la communauté en ligne d'apprentissage	130
2.3.4. Vers une définition de l'apprentissage collectif.....	132
Au-delà des apprentissages coopératif et collaboratif : l'apprentissage collectif ..	132
Les modalités de l'apprentissage collectif	134
3. Conclusion.....	134
Chapitre 3 – L'objet de la recherche et la méthodologie.....	137
1. Le dispositif de suivi en ligne de Canufle	138

1.1. La plateforme des travaux dirigés	138
1.1.1. Mise au point terminologique	139
1.1.2. La mise en écran.....	140
1.1.3. La mise en rubriques	142
1.1.4. La mise en média.....	144
1.1.5. Les contraintes technologiques à la production discursive	144
1.2. Les forums de Canufle : espaces de conversation pédagogique	146
1.2.1. Le cadre spatio-temporel	147
1.2.2. Les acteurs	147
1.2.3. Les unités de la conversation	149
La contribution isolée	149
L'échange dialogal	150
L'échange polylogal	151
1.2.4. Une typologie des contributions.....	152
Le message de présentation de soi	152
La consigne	152
Le message réactif	153
Le message réactif-évaluatif.....	153
Le message récréatif	153
2. La démarche méthodologique	154
2.1. La construction des données dans le cadre de l'étude d'interactions écrites en ligne.....	154

2.1.1. La notion de corpus : un corpus, des corpus ?.....	155
2.1.2. Le corpus existant (ou latent) de la recherche.....	156
2.1.3. L'hétérogénéité du mode de recueil des données en ligne.....	157
Premier mode de recueil.....	157
Second mode de recueil.....	160
2.2. Le corpus de référence	163
2.2.1. Comptages.....	163
2.2.2. Calcul de l'interactivité	165
2.2.3. Résultats chiffrés	165
2.2.4. Explicitation des critères de sélection du corpus de référence.....	167
Premier critère de sélection des quatre suivis	167
Deuxième critère de sélection des quatre suivis.....	167
Troisième critère de sélection des quatre suivis.....	168
Quatrième critère de sélection des quatre suivis	169
2.3. Le corpus d'étude	170
2.3.1. Une triangulation élargie des données	171
Entrevues.....	172
Questionnaires et courriel.....	172
Des données invoquées, provoquées et suscitées.....	173
2.3.2. La protection des données personnelles	173
2.3.3. Une représentation heuristique du corpus	174

2.4. Le traitement du corpus d'étude.....	176
2.4.1. De nouveaux comptages.....	176
2.4.2. Une analyse discursive du discours en ligne.....	176
2.4.3. Une lecture attentive des données provoquées et suscitées.....	179
3. Limites et conclusion	179
3.1. Limites.....	179
3.2. Conclusion.....	181
DEUXIEME PARTIE – ANALYSE DU CORPUS ET PISTES D'INTERPRETATION	
Chapitre 4 – Une pratique tutorale incontournable : les tâches et les consignes	185
1. Vers une typologie des tâches qui suscitent la participation étudiante et facilitent l'interactivité entre les membres.	187
1.1. Résultats chiffrés	187
1.1.1 Le taux de participation étudiante	187
1.1.2. L'interactivité générée.....	189
1.1.3. Synthèse	191
1.2. Typologie	192
1.2.1. La discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle	192
1.2.2. La discussion analyse critique de documents.....	196
1.2.3. Le débat	199
1.2.4. Le projet	200
Un projet unique subdivisé en tâches	200
Un projet collectif.....	202

Un projet qui motive le travail en groupe et l'interactivité	202
2. Les modalités de rédaction des consignes dans cet environnement numérique en ligne ...	204
2.1. La mise en page.....	204
2.1.1. Le mode traditionnel	205
2.1.2. Le mode hybride.....	205
2.2. La question du document attaché authentique	208
2.3. Etablir un premier contact avec les apprenants et se positionner socio-affectivement... 210	
2.3.1. L'ouverture et la clôture	210
2.3.2. Les marques de la présence de l'énonciateur	211
2.3.3. Les termes d'adresse aux destinataires.....	212
2.3.4. Humour et mode graphique.....	213
2.4. Motiver les apprenants et instaurer une dynamique de groupe	214
2.5. La consigne en ligne : un genre à part.....	216
2.5.1. Les contacts langue écrite / langue parlée	216
2.5.2. Les contacts de registre	217
2.5.3. La négligence orthographique	218
2.5.4. La rigueur de la consigne scolaire.....	218
3. Pourquoi certaines tâches suscitent-elles moins d'échanges ? Tentative d'explication.....	222
3.1. Une consigne pas assez explicite	222
3.2. Des tâches trop abondantes, des tâches redondantes.....	224
3.2.1. Un rythme de travail intense	224
3.2.2. Des tâches redondantes entre elles	226

3.3. L'expérimentation professionnelle.....	226
3.4. Le caractère plus ou moins fermé des tâches	227
4. Conclusion.....	231
4.1. Proposition de classification des tâches et d'harmonisation des consignes dans un environnement numérique de type forum.....	232
4.2. Limites et perspectives	235
Chapitre 5 – Les autres pratiques tutorales.....	241
1. De l'établissement d'un lien socio-affectif : les pratiques tutorales sociales.....	243
1.1. Sortir de l'anonymat : se présenter dans la rubrique <i>Qui est qui enseignants</i>	243
1.1.1. Une présence inégale.....	244
1.1.2. Le genre du portrait	245
1.1.3. Une auto-description multicanale.....	246
1.2. Ouvrir et clore les messages réactifs-évaluatifs	249
1.3. Personnaliser la relation avec ses étudiants.....	251
1.3.1. Le vécu des étudiants	251
1.3.2. L'usage d'une langue étrangère	252
1.4. De l'usage de la rubrique <i>Récré</i>	253
2. A l'élaboration de la réflexion sociocognitive : les pratiques tutorales pédagogiques	256
2.1. Accrocher son lecteur : soigner le titre du message réactif.....	256
2.2. Rythmer ses contributions sur le forum et organiser sa réponse.....	259
2.3. Motiver la lecture des pairs et des commentaires tutoraux	262
2.4. Savoir questionner.....	266
2.5. Encourager et apprécier.....	268

2.5.1. Les marques d'encouragement et les appréciations positives	269
2.5.2. Les adoucisseurs.....	270
3. Quel <i>ethos</i> tutorial ?	272
3.1. Rapidité, égalité et humeur.....	272
3.2. Mise en scène et double	275
3.3. Donner une image professionnelle	276
3.4. L'humour.....	277
4. Conclusion.....	278
4.1. Synthèse des observations	279
4.2. Proposition de classification des contributions tutorales dans un environnement numérique de type forum.....	282
4.3. Limites et perspectives	283
Chapitre 6 – La constitution d'une communauté en ligne d'apprentissage	287
1. Les éléments de la constitution d'une communauté de discours	289
1.1. Se présenter aux autres	289
1.1.1. Le mode de la correspondance électronique	290
1.1.2. Des récits de vie dynamiques	291
1.1.3. Les prémices de la formation d'une communauté	291
1.2. Exister en tant qu'individu	293
1.3. Former un groupe	294
2. L'impact des consignes et conseils tutoraux	296
2.1. Le titre du message réactif	296
2.2. Le mode de publication et ses conséquences	298

2.3. Les échanges en dehors du forum	300
3. Les traces de l'interactivité socio-affective.....	302
3.1. Les rituels de la partie épistolaire du message réactif étudiant	302
3.1.1. L'ouverture.....	302
3.1.2. La clôture.....	305
3.1.3. Les remerciements.....	305
3.1.4. L'excuse	307
3.2. L'expression de l'émotion et les contacts de langues au sein des messages réactifs.....	308
3.3. Un <i>topos</i> récurrent.....	309
3.4. Un espace d'interactivité socio-affective privilégié : la <i>Récré</i>	310
3.4.1. Le mode de la conversation.....	312
3.4.2. Langues en contact	315
3.4.3. Les <i>topoi</i>	316
4. Les traces de l'interactivité sociocognitive	319
4.1. Un modèle d'interaction... cas exceptionnel	319
4.2. Le partage d'expériences similaires	322
4.3. Le partage des ressources	324
4.4. Le travail collectif	325
4.4.1. De la mutualisation pragmatique.....	325
4.4.2. ... à la collaboration cognitive	327
4.5. Une interactivité en deçà des espérances... Tentative d'explication	328
4.5.1. Pourquoi si peu d'interactivité entre pairs ?.....	329

4.5.2. Et l'interactivité avec les tuteurs ?	331
5. La lecture des pairs.....	332
6. Conclusion.....	336
6.1. Synthèse des observations	336
6.2. Evolution et perspectives	340
Chapitre 7 – Conclusions et perspectives	345
1. Conclusions relatives à l'analyse du corpus.....	348
1.1. Première question de recherche.....	348
1.2. Deuxième question de recherche.....	349
1.3. Troisième question de recherche	350
2. Considérations méthodologiques	351
2.1. Recueillir les données.....	351
2.2. Caractériser l'objet de la recherche	352
2.3. Construire les données	352
2.4. Analyser le discours en ligne	352
2.5. Interpréter	353
3. Limites et perspectives	353
4. Que reste-t-il de Canufle ?	354
Références bibliographiques et sitographiques	359
Index	373
Index des tableaux	374
Index des graphiques	374

Index des figures	375
Index des auteurs	380
Index des notions.....	383
Abréviations et acronymes	386
Table des matières	389

VOLUME 2 – LES ANNEXES

Table des annexes	3
Annexe A – Le projet	7
Annexe A1 – Description du projet Canufle Projet de niveau 2	8
A – Champ de la formation	8
B – Type de formation	8
C – Publics visés	9
D – Objectif général du projet.....	10
E – Ingénierie pédagogique.....	10
F – Intégration des ressources	13
G – Logistique.....	14
H – Dimension internationale	14
I – Structuration du projet	15
Annexe B – Tableaux	17
Annexe B1 – Tableau récapitulatif de l’activité conversationnelle sur le forum pédagogique de Canufle	18
Annexe B2 – Tableau ordonné récapitulatif des contributions étudiantes par rubriques.....	25

Annexe B3 – Tableaux récapitulatifs des différentes tâches par cours	27
A – Interculturel	27
B – Evolution méthodologique	27
C – Grammaire de l’oral.....	28
D – Linguistique textuelle	29
Annexe C – Extraits du suivi en ligne.....	31
Annexe C1 – Consignes du mois de novembre.....	32
A – Consigne du suivi d’ <i>Interculturel</i>	32
B – Consigne du suivi d’ <i>Evolution méthodologique</i>	32
C – Consigne du suivi de <i>Grammaire de l’oral</i>	33
D – Consigne du suivi de <i>Linguistique textuelle</i>	37
Annexe C2 – Message de présentation de soi des tuteurs	38
A – Message de présentation de soi d’une des tutrices d’ <i>Interculturel</i> posté le 13/10	38
B – Message de présentation de soi du tuteur de <i>Grammaire de l’oral</i> posté le 31/10	39
C – Message de présentation de soi du tuteur de <i>Linguistique textuelle</i> posté le 16/10	40
D – Message de présentation de soi du tuteur d’ <i>Evaluation didactique</i> posté le 07/11.....	41
Annexe C3 – Contributions étudiantes.....	42
A – Contribution de l’étudiante 20 à la première tâche du mois de novembre du suivi d’ <i>Interculturel</i>	42
Annexe D – Transcription des entretiens	47
Annexe D1 – Entretiens avec les tuteurs	48
A – Entre une tutrice et trois responsables du Cned	48
B – Le tuteur de <i>Grammaire de l’oral</i>	96
C – La responsable de la cellule TICE (et administrateur de Canufle).....	116

D – Le tuteur de <i>Linguistique textuelle</i>	136
E – L’un des tuteurs de <i>Sociologie du langage</i>	147
F – L’une des tutrices d’ <i>Evolution méthodologique</i> et le tuteur de <i>Matériel didactique</i> et de <i>Stage</i>	159
Annexe D2 – Entrevues avec les étudiants	202
A – Etudiante 20.....	202
B – Etudiante 19.....	222
C – Etudiante 13.....	244
D – Etudiante 10.....	271
E – Etudiante 18.....	298
Annexe E – Questionnaires et courriel	329
Annexe E1 – Synthèse des questionnaires des étudiants	330
A – Identité.....	330
B – Préalables.....	330
C – Utilisation du dispositif de suivi	331
D – Evaluation générale du dispositif	338
Annexe E2 – Courriel d’un étudiant	356
Annexe F – L’après Canufle	357
Annexe F1 – Informations générales concernant le M2 FLE 2 à distance.....	358
Annexe G – Le corpus sur cédérom	363
Annexe G1 – Protection du cédérom	364