



HAL
open science

Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles

C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot

► **To cite this version:**

C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot. Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. Cahiers de l'ASDIFLE, 2006, 17, pp.310-321. hal-01434214

HAL Id: hal-01434214

<https://hal.science/hal-01434214v1>

Submitted on 4 Jul 2024

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.

Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles

Charlotte Dejean (université du Maine), François Mangenot (université Stendhal – Grenoble 3)
Les Cahiers de l'Asdifle n°17, Paris, Association de didactique du FLE.

L'apprentissage collaboratif représente une sorte d'idéal pour de nombreux chercheurs en technologies éducatives, qui se réclament souvent du champ de l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (ACAO - en anglais Computer Supported Collaborative Learning). Dès lors, d'autres modalités d'apprentissage collectif, pourtant répandues, sont occultées par ce modèle. Par ailleurs, l'apprentissage collaboratif est particulièrement exigeant, tant en termes d'autonomie chez les apprenants qu'en termes d'encadrement tutoral (Arnaud, 2003) : il ne s'agit donc pas toujours du meilleur modèle quand on désire monter une formation en ligne. On voudrait ici montrer, exemples à l'appui, que plusieurs modalités de communication sont possibles dans une *classe virtuelle* et que ces modalités sont jusqu'à un certain point indépendantes de la tâche. Mais il convient tout d'abord de délimiter le terme « classe virtuelle », dont l'emploi implique pour nous quatre conditions :

- Il faut que les apprenants disposent d'un outil technologique de mise en commun de leurs contributions ; de simples échanges bilatéraux apprenant / enseignant (par mail, par exemple) ne constituent pas une classe virtuelle.
- Pour que les apprenants puissent « se rencontrer » en ligne, une chronologie, plus ou moins contraignante, est également nécessaire.
- Il faut qu'il y ait une figure enseignante, quel que soit le nom qu'on lui donne, tuteur, animateur, enseignant-tuteur, etc. La mise à disposition de contenus accompagnés d'un forum de discussion non encadré, comme cela se pratique souvent, ne peut pas être considéré comme une *classe virtuelle*.
- Il faut qu'il y ait des tâches à effectuer. L'expérience montre qu'à défaut de tâches, on n'assiste pas à la constitution d'une *communauté d'apprentissage*.

A partir du postulat selon lequel la classe virtuelle n'a d'existence qu'à travers des échanges verbaux collectifs, se posent deux questions qui seront abordées successivement, puis exemplifiées : quelles modalités d'apprentissage collectif envisage-t-on pour les échanges entre pairs et avec le tuteur, d'une simple mise en commun à une véritable collaboration ? Quelles tâches sont utilisées, avec quelles modalités de communication ? On terminera par un questionnement sur la fonction tutorale.

1. Mutualisation, coopération ou collaboration ?

Deux critères sont généralement utilisés dans le domaine ACAO pour définir la collaboration. Le premier insiste sur une intention commune et un processus commun de partage et de co-construction des connaissances chez les apprenants (Lewis, 1998), voire sur l'établissement d'une conception partagée du problème à résoudre (« joint problem space », Roschelle & Teasley, 1995). Le second critère consiste à poser la nécessité d'une production commune à l'intérieur de petits groupes (en général de 2 à 5 personnes). Dans les deux cas, on considère que la collaboration assistée par ordinateur favorise une extériorisation de la cognition (Lewis, 1998) ; certains vont jusqu'à parler « d'interactions épistémiques » (Baker & al., 2003) ou, dans le domaine des langues, de « conversations réflexives » (Lamy & Goodfellow, 1998).

Pour de nombreux chercheurs ne se réclamant pas de l'ACAO, le terme « collaboration » est utilisé de manière plus extensive. Bullen (1997), Henri & Lundgen-Cayrol (2001), Karsenti & Fortin (2003), entre autres, décrivent des situations d'échange d'informations ou de débat par le biais de forums de discussion que les chercheurs cités au paragraphe précédent ne considéreraient pas comme de la collaboration. D'Halluin (2001, éd.) préfère, dans le titre et tout au long de l'ouvrage qu'elle a coordonné, utiliser les termes « apprentissage coopératif » et « coopération », éludant ainsi la question d'une différenciation avec la collaboration.

Nous retiendrons pour notre part les définitions proposées par un informaticien qui propose une terminologie ayant le mérite de différencier les formes d'apprentissage collectif. Il distingue une modalité qu'il appelle la « co-action », où les acteurs visent une production individuelle mais

partagent des ressources, la coopération, où la production est collective mais les sous-butts différents (ce qui revient à une certaine division du travail), et la collaboration, où but général, production et sous-butts immédiats sont partagés (George, 2001, p.49). Il indique en outre sa préférence pour l'hyperonyme « apprentissage collectif », qui permet d'envisager une organisation plus souple du travail de la part des apprenants. Nissen (2003, p.76) rejoint cette conception quand elle estime que la coopération et la collaboration relèvent de la manière dont les étudiants s'organisent pour réaliser la tâche. C'est également ce que soulignent De Lièvre & al. (2002), tout en voyant une interrelation entre tâche et choix du modèle pédagogique et en introduisant en outre des variables individuelles :

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

Comme Henri & Lundgen-Cayrol (2001), ces auteurs voient la coopération comme une sorte de propédeutique de la collaboration, les tâches étant beaucoup plus structurées et encadrées par les enseignants.

A l'instar de George, nous reprenons donc le terme « apprentissage collectif » en étendant son acception à toute situation de classe virtuelle et nous adoptons le terme « mutualisation » (cf. Mangenot, 2003) plutôt que « co-action » pour les cas où des échanges ont lieu sans qu'une production collective soit visée. Nous ne prétendons pas pour autant que toute activité collective entre aisément dans l'une des trois catégories ainsi déterminées : une activité fréquente au niveau universitaire, comme le débat en ligne *via* un forum de discussion (cf. Bullen, 1997), n'entre bien dans aucune des catégories : s'agirait-il d'un cas intermédiaire entre mutualisation et coopération ? Dans ce cas, on aurait deux modalités n'impliquant ni travail par petit groupe ni production commune, la **mutualisation** et la **discussion** (la seconde impliquant un degré plus grand de « conception partagée »), et deux modalités dans lesquelles les apprenants travaillent par groupes en vue d'une production commune, la **coopération** (partage des tâches) et la **collaboration**.

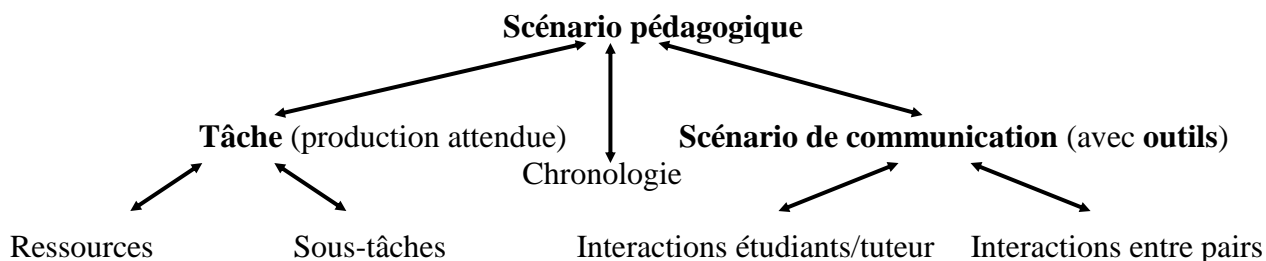
2. Tâches et scénario de communication

La formation à distance, du fait de sa médiatisation, implique une plus grande formalisation des activités d'apprentissage. Mais là encore, la terminologie n'est pas stabilisée : pour désigner ce qui est donné à faire aux apprenants (du point de vue du concepteur), deux termes sont en concurrence, selon les auteurs, *tâche* et *scénario pédagogique*. Mangenot (2003, p. 110-111) avançait que « même si le niveau de granularité n'est pas toujours exactement le même, [...] la tâche ou le scénario incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique. » Nous reconnaissons cependant que l'expression « scénario pédagogique », de par ses connotations cinématographiques, renvoie plus spontanément à l'idée d'un déroulement temporel, d'un agencement d'activités, d'une prise en compte des rôles et des interactions que le terme de « tâche ». Ce dernier, privilégié par Oliver & Herrington (2001)¹, par Nissen (2003) et par Mangenot (2003), présente de son côté l'avantage d'être largement utilisé en langues, notamment dans la perspective actionnelle du Conseil de l'Europe. Dans tous les cas, il paraît capital d'inclure dans la conception pédagogique ce que Tricot & Plégat-Soutjis (2003) nomment « scénario de communication », à savoir une prévision des échanges en ligne susceptibles de se produire. D'autres auteurs, comme Paquette (2002), évoquent un « scénario d'assistance », mais il nous semble que cela constitue un sous-ensemble du scénario de communication.

N'aurait-on pas alors intérêt à considérer que la tâche et le scénario pédagogique relèvent de deux niveaux différents de décision, afin de mieux prendre en compte le choix des modalités de travail collectif ou individuel - et donc les interactions ? Nous proposons alors, pour le domaine de la formation en ligne, de définir la *tâche* comme un agencement d'activités d'apprentissage

¹ Ces auteurs montrent par un schéma comment tâches, ressources et accompagnement (« learning support ») se combinent entre eux dans un dispositif d'apprentissage. Pour eux, les tâches sont centrales.

(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 :



L'intérêt de ce schéma est de mieux mettre en avant les interactions pédagogiques, telles que le concepteur peut les anticiper, et de dissocier la tâche du mode de fonctionnement collectif, ce qui permet une plus grande adaptabilité du scénario en fonction des caractéristiques du public (la collaboration étant considérée comme plus exigeante, *cf. supra*). Le principal problème que comporte cette proposition est lié au niveau de granularité représenté par l'unité « scénario pédagogique » : pour certains auteurs (Tricot & Plégat-Soutjis, 2003, par exemple), ce terme recouvre tout un module d'apprentissage et comporte donc un ensemble de tâches pouvant faire appel à diverses modalités de travail collectif, tandis que pour d'autres, il définit une unité plus modeste dont la cohérence est assurée par les objectifs. Il nous semble que le seul moyen objectif de déterminer un grain de formation, en ce qui concerne les langues en tout cas, consisterait à se fonder sur la production attendue : cette production est ce qui donne son sens à l'unité et on y parvient souvent à travers un certain nombre de sous-tâches (c'est le cas dans l'exemple fourni en 3.1). On ajoutera que dans certains scénarios pédagogiques collaboratifs, ce sont les étudiants qui doivent déterminer eux-mêmes les sous-tâches, le déroulement, voire les ressources et le choix des outils de communication ; un niveau élevé d'autonomie est alors un pré-requis (*cf. infra*, cas de *Learn-Nett*).

3. Exemples

3.1 Un cours d'anglais à distance selon deux modalités de communication

Nissen (2003), dans une expérimentation concernant les langues, fait réaliser la même tâche (une synthèse), elle-même découpée en plusieurs sous-tâches agencées dans le temps, de manière individuelle et de manière collaborative, dans le but d'observer quelle modalité est plus profitable aux apprenants. Dans les deux cas, un accompagnement pédagogique fort existe. Les individuels ont des échanges bilatéraux par mail avec la tutrice et disposent d'un forum, tandis que les groupes disposent d'une plateforme comportant courriel, chat, forum et dépôt de documents. Dans ces conditions, il apparaît dès le premier abord que la communication présente un caractère très différent selon les deux conditions. Dans le cas du travail individuel, le forum n'est pas utilisé et on ne peut guère alors considérer qu'on ait affaire à une *classe virtuelle*, les étudiants n'ayant aucun échange entre eux (*cf. supra*). Dans le cas des groupes, il est intéressant de noter que le forum est très peu utilisé, que les étudiants se répartissent la rédaction des différentes parties de la synthèse et les mettent à la disposition des autres par l'outil de dépôt de documents, tandis que la collaboration (notamment la négociation des idées et du plan de la synthèse) se concentre sur les chats. Il ne faudrait pourtant pas en conclure trop rapidement que le chat se prête mieux aux négociations que le forum (comme on le lit parfois) et prêter ainsi aux outils des propriétés pragmatiques intrinsèques, alors que ces propriétés (ou *affordances*) sont en interaction avec les tâches et surtout les caractéristiques des interactants. Dans le cas des apprenants observés par Nissen, dont l'anglais n'est pas la matière principale, les rendez-vous bi-hebdomadaires par chat, fixés et encadrés par le tuteur, viennent rythmer la formation à distance à l'instar d'une classe présentielle et demandent finalement moins d'autonomie que l'usage du forum, beaucoup plus flexible. Par ailleurs, les apprenants coopèrent plus qu'ils ne collaborent, du fait de la répartition des tâches et de l'absence de réelle négociation sur les parties de synthèse rédigées par les uns et les autres (*cf. Mangenot & Nissen, à paraître*). On peut donc considérer que cette expérimentation a utilisé la même tâche avec

deux scénarios de communication différents et que l'on a alors affaire à deux scénarios pédagogiques.

3.2 Mêmes objectifs, scénarios pédagogiques différents : deux modules TICE

L'autre exemple proposé compare deux modules universitaires, semblables dans leurs objectifs et leur public. Dans les deux cas, il s'agit de former de futurs enseignants en troisième ou quatrième année d'université à l'intégration pédagogique des TICE. Le dispositif belgo-suisse *Learn-Nett* (cf. Charlier & Peraya, 2003) s'adresse à de futurs enseignants de toutes disciplines tandis que le module TICE du *Campus numérique FLE* concerne de futurs enseignants de FLE. Les deux modules, entièrement à distance et d'un volume équivalent à une cinquantaine d'heures de travaux dirigés présentiels, ont le même objectif : rendre les étudiants capables d'intégrer les TICE de manière critique dans leur enseignement futur. *Learn-Nett* a adopté un scénario collaboratif : les 70 étudiants concernés, par groupes de 4 ou 5 accompagnés par un tuteur, doivent, sur une période de trois mois et demi, réaliser un site Web présentant soit une analyse approfondie d'un « usage des TICE », soit un scénario pédagogique intégrant les TICE à une discipline et à un niveau d'enseignement précis. Le module « FLE et TICE », à l'inverse, n'est pas collaboratif ; les étudiants inscrits (de 60 à 100 selon les années) disposent d'un cours téléchargeable et ils ont chaque mois de deux à trois tâches à réaliser, tâches dont le produit est socialisé sur un forum (un forum par tâche) et commenté par le(s) tuteur(s) ; ces tâches sont facultatives mais elles influent sur l'évaluation finale d'une part parce qu'elles y entraînent, d'autre part parce qu'elles dispensent d'une partie du dossier à rendre. Aucun autre outil que le forum n'est prévu. Tous les étudiants peuvent lire toutes les contributions mais, bien que cela soit encouragé, il n'y a pas d'obligation à réagir aux contributions des autres. Les étudiants de FLE doivent, au fil des six mois de travail, réfléchir sur les technologies, analyser des produits et des dispositifs TICE et également concevoir des tâches intégrant les TICE.

Dans ces conditions, les modalités d'interactions sont radicalement différentes. Pour le FLE, la structure est assez figée : contributions des étudiants en réponse aux consignes des tâches, feedback tutorial qui, selon la nature de la tâche, peut s'appliquer à une ou à un ensemble de contributions, parfois (mais assez rarement) réactions des étudiants aux autres contributions ou au feedback tutorial ; une certaine interactivité² existe toutefois : la grande majorité des contributions tient compte, implicitement ou explicitement, des contributions antérieures et certaines tâches amènent tout de même les étudiants à avoir des échanges entre eux (Mangenot, 2003). Une double dimension socio-cognitive et socio-affective peut être observée dans les échanges. Dans *Learn-Nett*, aucune modalité d'interaction n'est prévisible, ce sont les étudiants qui ont l'initiative, y compris quant aux outils utilisés (forum, chat, dépôt de documents) ; le tuteur a surtout pour rôle de veiller à la bonne marche de ce mode de travail autodirigé : ses interventions seront plus massives si le groupe se révèle moins autonome ou s'il y a des conflits, elles seront plus discrètes si le groupe fonctionne bien. Une dernière remarque : dans le module « FLE et TICE », il est tout à fait possible de venir régulièrement lire tous les échanges et de ne jamais contribuer ; des enquêtes ont montré que certains étudiants se satisfaisaient tout à fait de ce mode de participation (équivalent aux étudiants ne prenant pas la parole lors des TD présentiels). Dans *Learn-Nett*, cette posture est évidemment impossible, sous peine de conflit avec le groupe ou de rappel à l'ordre par le tuteur.

Est-ce à dire que « FLE et TICE » (ou le *Campus numérique FLE*, puisque le même modèle pédagogique a été repris pour tous les modules de la maîtrise) correspondrait à une pédagogie plus traditionnelle que *Learn-Nett* ? La question n'est pas aussi simple. En effet, un étudiant *Learn-Nett*, à la fin du module, aura certes collaboré avec des pairs pour parvenir à une production commune et cette collaboration aura certainement eu une dimension formatrice, mais il aura aussi consacré beaucoup de temps et d'énergie à cette collaboration, temps que l'étudiant « FLE et TICE », pour sa part, aura pu dédier à la lecture du cours, à des tâches individuelles plus variées (certaines tâches

² Henri, citée par Bullen (1997, p. 48), considère que l'on « peut parler de participation interactive quand les participants s'appuient sur les contributions déjà existantes pour élaborer les leurs, en faisant référence, de manière implicite ou explicite, aux messages des autres ». Ce critère, proposé par des auteurs ayant surtout l'expérience des discussions par forum, nous semble pouvoir être retenu, à condition de ne pas être le seul et même s'il doit sans doute être affiné.

sont plus orientées vers l'analyse, d'autres vers la conception), à la lecture des contributions des pairs ; malgré l'absence de collaboration, il aura eu le sentiment d'appartenir à un collectif (Develotte & Mangenot, 2004). Il nous semble au final qu'un modèle de type *Canufle* est plus réaliste quand il s'agit de mettre à distance un enseignement universitaire, à la fois en termes de temps et d'énergie consacrés par les étudiants et en termes de coût de l'accompagnement tutoral. Notre exemple aura en tout cas montré qu'avec des objectifs et un public équivalents, des scénarios de communication très différents peuvent être adoptés. Un parallèle peut-il être établi avec la classe présentielle, le cas de *Learn-Nett* correspondant alors à la pédagogie par projet ?

4. Rôles et statut des tuteurs

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

On considère en général que le tutorat à distance correspond à un certain nombre de fonctions, pas forcément remplies par les mêmes personnes et pas toujours assurées dans chaque dispositif ; ainsi, Denis (2003, p. 25-26) relève six types d'interventions : « l'accueil et la mise en route », « l'accompagnement technique », « l'accompagnement disciplinaire », « l'accompagnement méthodologique », « l'auto-régulation et la méta-cognition », « l'évaluation » et le rôle de « personne-ressource attirée », ces six fonctions demandant des compétences d'ordre pédagogique et relationnel, d'ordre technique et d'ordre disciplinaire. Dans *Canufle*, les deux premières fonctions sont assurées par un ingénieur pédagogique et dans *Learn-Nett* par des tuteurs locaux ; dans les deux dispositifs, l'évaluation sommative finale ne relève que très partiellement du tuteur en ligne : on observe donc, par rapport aux situations présentielles, une répartition (un émiettement ?) des fonctions entre divers acteurs aux statuts différents.

En termes de statut, une tendance consiste à embaucher des tuteurs sous-qualifiés, notamment sur le plan disciplinaire, ce qui a évidemment des répercussions à la fois sur leur statut auprès des étudiants et sur leur niveau de rémunération. Dans tous les cas, la profession de tuteur n'est encore ni reconnue ni codifiée et la grande variété des cas de figure ne facilitera pas cette reconnaissance. Le choix de *Canufle* avait consisté à ne prendre comme tuteurs que des enseignants-chercheurs, rémunérés sur la même base que s'ils effectuaient des TD présentiels, mais il a été difficile de faire accepter ce choix par la hiérarchie universitaire, comme si la classe virtuelle devait forcément être une classe à moindre coût. Dans *Learn-Nett*, le tutorat est quasiment bénévole, souvent assuré par des enseignants et des étudiants de troisième cycle pour qui cette expérience constitue un objet de recherche.

Entre les tendances à une industrialisation de la formation (Moeglin, 1998) et les formations conservant un caractère expérimental, la voie semble alors bien étroite... Nous sommes pour notre part convaincus que les tuteurs doivent bénéficier à la fois d'une certaine liberté pédagogique et d'un statut reconnu. Une solution pourrait alors consister, comme cela est partiellement le cas dans *Canufle*, à dissocier les contenus enseignés des activités pédagogiques³ : l'enseignant-tuteur (cette dénomination n'est pas neutre) aurait alors pour rôle, à partir de contenus dont il ne serait pas forcément l'auteur mais dont il serait spécialiste, de proposer des scénarios pédagogiques et d'accompagner la réalisation de ceux-ci, tant sur le plan socio-cognitif que socio-affectif. Par rapport à la classe présentielle, une importante spécificité de ce travail serait alors liée aux modalités d'interaction pédagogique, qui prennent, du fait des outils, du déroulement temporel et du

³ Suggestion également avancée par Oliver & Herrington (2001).

caractère prédominant – voire exclusif – de l’écrit, un caractère tout à fait différent. La conception de scénarios de communication puis la gestion des interactions en ligne qu’ils suscitent implique à la fois de la pratique, de la formation et de la recherche.

Conclusion

En traitant de la question des tâches en lien avec le scénario de communication, nous nous sommes placés du côté de la situation prescrite. Mais ce scénario ne peut pas rendre compte *a priori* du déroulement réel des interactions. 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. Il serait alors intéressant de se demander si à l’intérieur d’un même dispositif (*Canufle*, par exemple) mais avec des tuteurs et des tâches différentes, on retrouverait le même type de schéma interactionnel ou si les variations d’un cours à l’autre sont tout aussi importantes que lorsque l’on étudie des cours en présentiel. Si l’on retrouvait les mêmes types de schémas interactionnels d’un cours à l’autre, on pourrait alors se demander 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.

Bibliographie

- Arnaud, M. (2003) « Les limites actuelles de l’apprentissage collaboratif en ligne », *Revue STICEF*, Volume 10, 2003. Revue en ligne : <http://sticef.org>
- Baker, M. & al. (2003) « Interactions épistémiques médiatisées par ordinateur », in Deaudelin, C. & Nault, T., *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*, Presses de l’université du Québec, p. 121-134.
- Bullen, M. (1997). *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing*. Thèse de doctorat non publiée. University of British Columbia. Consulté en février 2003 : <http://www2.cstudies.ubc.ca/~bullen/Diss/thesis.doc>
- Charlier, B. & Peraya, D. (2003) *Technologie et innovation en pédagogie*. Bruxelles, De Boeck université.
- De Lièvre, B., Quintin, J.-J. & Depover, C. (2002) « Une expérience d’implantation d’activités organisées à distance au niveau universitaire ». Actes du 19^{ème} colloque de l’AIPU (Louvain-la-Neuve). Consulté en avril 2005 : http://ute.umh.ac.be/site_ute2/menu.htm (Publications).
- Denis B. (2003) « Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? », *Distances et savoirs*, Vol. 1, n° 1/2003, p. 309-333. Paris, CNED, Lavoisier.
- Develotte, C. & Mangenot, F. (2004) « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif », *Distances et savoirs*, Vol. 2, n°2-3/2004, p. 19-46. Paris, CNED, Lavoisier.
- 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.
- 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.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses de l’université du Québec.
- Henri, F. (2003) « Les campus virtuels, pourquoi et comment ? », in Charlier & Peraya (éds.), p. 71-78.
- Karsenti, T. & Fortin, T. (2003) « Collaboration par les TIC, nouveau défi de la formation pratique ? », in Deaudelin, C. & Nault, T., *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*. Presses de l’université du Québec, p. 83-101.
- Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1998) « Conversations réflexives dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone », in *ALSIC* Vol. 1, n°2, <http://alsic.org>
- Lewis, R. (1998). « Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail ». In *Hypermédiats et apprentissages* 4. pp. 11-28. Paris, INRP et EPI.

- Mangenot, F. & Nissen, E. (à paraître) “Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners”, *Calico Journal*, Spring 2006.
- Mangenot, F. (2003) « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », *ALSIC (Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication)*, Vol. 6, num. 1, p. 109-125. Revue en ligne : <http://www.alsic.org>
- Moeglin, P. (1998, dir.) *L'industrialisation de la formation : état de la question*. Paris, CNDP.
- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Thèse nouveau régime. Strasbourg Université Louis Pasteur.
- Oliver, D. & Herrington, J. (2001). *Teaching and Learning Online*. Perth, Edith Cowan University.
- Paquette, G. (2002) *L'ingénierie pédagogique*. Presses de l'université du Québec.
- Roschelle, J. & Teasley, S.D. (1995) “Construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning*”. New York, Springer-Verlag.
- Tricot, A. & Pléat-Soutjis, F. (2003) « Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC », *Revue STICEF*, Volume 10, 2003, mis en ligne le 5/02/2004, <http://sticef.org>